

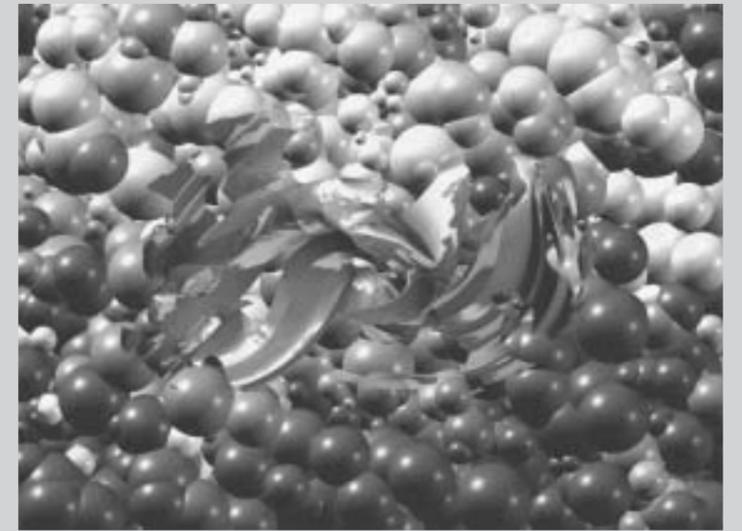
Interkulturelle Schule- Schule der Zukunft



Dokumentation



Interkulturelle Schule- Schule der Zukunft



FACHTAGUNG

am 8. August 2001

Dokumentation

Modellvorhaben
Öffnung von Schule
in Herrenhausen-Stöcken

Hannover

Referat für interkulturelle
Angelegenheiten

		SEITE
GRUSSWORT	<i>Prof. Dr. Rolf Wernstedt</i>	6
EINFÜHRUNG INTERKULTURELLE SCHULE – SCHULE DER ZUKUNFT	<i>Arzu Altuğ/Dr. Gazi Çağlar</i>	7
DOKUMENTATION		
REFERATE:		
SCHULE UND MIGRATION: INTERKULTURELLE SCHULE	<i>Prof. Dr. Klaus F. Geiger</i>	10
SCHULENTWICKLUNG AUS INTERKULTURELLER PERSPEKTIVE IN NIEDERSACHSEN	<i>Marcella Heine</i>	20
ARBEITSGRUPPEN:		
1 MEHRSPRACHIGKEIT VON KINDERN: PROBLEM ODER CHANCE?	<i>Dr. Angelika Schammert-Prenzler</i>	30
2 SCHULE OHNE RASSISMUS – EINE KAMPAGNE	<i>Dr. Günter Max Behrendt</i>	34
3 “EINE WELT DER VIelfALT” – EIN INTERKULTURELLES TRAININGSPROGRAMM FÜR LEHRKRÄFTE, SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER	<i>Irmhild Schrader/Dieter Schoof-Wetzig</i>	36
4 ALBANISCHULE GÖTTINGEN: EIN MODELL FÜR EINE INTERKULTURELLE SCHULE?	<i>Claudia Schanz</i>	38
5 FREMDSPRACHENUNTERRICHT UND INTERKULTURELLE BILDUNG	<i>Dr. Dieter Krohn</i>	40
INTERKULTURELLES LERNEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT – WAS IST DAS?	<i>Sabine Palitzsch</i>	48
6 PROJEKT FREMDSPRACHENUNTERRICHT MIT MUTTERSPRACHLERN: WIR LERNEN UNSEREN GEBURTSORT KENNEN	<i>Josephine Kappes</i>	51
7 ZWEISPRACHIGE ALPHABETISIERUNG UNTERRICHT FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER AUSLÄNDISCHER HERKUNFT	<i>Sevinç Ezbük</i>	54
8 INTERKULTURELLE ERZIEHUNG IN VOR- UND GRUNDSCHULE “EINE WELT” – EIN THEMA FÜR DIE GRUNDSCHULE	<i>Andrea Pahl</i>	55
9 INTERNET: INTERKULTURELLES LERNEN ONLINE	<i>Klaus Stempel</i>	57
EXKURS RASSISMUS – EINE UNIVERSALE ÜBUNG?	<i>Dr. Gazi Çağlar</i>	58
AUTORENVERZEICHNIS		65

Interkulturelle Schule – Schule der Zukunft

Interkulturelle Bildung ist kein speziell deutsches Diskussionsthema. Entsprechende Erörterungen finden in fast allen europäischen Ländern und auch auf EU-Ebene seit Jahren statt. Die Zuwanderung in vielen europäischen Ländern, die zunehmende Internationalisierung von Lebensbereichen und die fortschreitende wirtschaftliche Globalisierung beeinflussen die ethnische Zusammensetzung der Völker und die Lebensgestaltung der Bürgerinnen und Bürger. Dass diese gesellschaftlichen Veränderungen auch Auswirkungen auf die Bildungspolitik, die Bildungsinhalte und die praktische Arbeit in den Schulen haben muß, steht außer Frage. Das noch bis in die 90er Jahre favorisierte Konzept der kompensatorischen Ausländerpädagogik, welches Kinder aus Migrantenfamilien von vornherein als defizitär und „therapiebedürftig“ definierte, stellte sich als wenig hilfreich heraus. Nach wie vor sind Migrantenkinder in den Gymnasien unterrepräsentiert und die Anzahl der ausländischen Jugendlichen, die die Hauptschule ohne Abschluss verlassen, liegt doppelt so hoch wie bei deutschen Schülerinnen und Schülern.

Erforderlich ist daher ein Paradigmenwechsel, der darauf ausgerichtet sein muß, die vorhandenen Potentiale der ausländischen Kinder aufzugreifen und zur Kompetenzerweiterung für alle Schülerinnen und Schüler zu nutzen. Sprachenvielfalt, interkulturelle Kompetenz und die Fähigkeit, sich auch im Konfliktfall interkulturell und gewaltlos zu verständigen, sind Fertigkeiten, die auch in der Wirtschaft immer stärker gefragt sind. Darüber hinaus dienen sie dem Abbau von Vorurteilen und entziehen den rechtsextremistischen Parteien den Argumentationsboden.

Sich der interkulturellen Öffnung der Schule zu verschließen, hieße, Bildungschancen ungenutzt zu lassen und den aktuellen und zukünftigen politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen nicht gerecht zu werden. Deshalb muß es eine der zentralen Aufgaben von Schulen sein, in Zukunft die interkulturelle Bildung stärker als bisher im Unterrichts- und Schulalltag zu verankern und sie auch als Bestandteil von Schulentwicklung zu begreifen.

Rolf Wernstedt

Rolf Wernstedt

Präsident des Niedersächsischen Landtages



SCHIRMHERR DER VERANSTALTUNG: PROF. DR. ROLF WERNSTEDT

*Arzu Altuğ, Leiterin des Referates für interkulturelle Angelegenheiten
Dr. Gazi Çağlar, Modellprojekt Öffnung von Schule*

Interkulturelles Lernen gehört seit geraumer Zeit auch in der Bundesrepublik Deutschland zu den meist genannten Stichworten, wenn von Bildung und Erziehung die Rede ist. Interkulturelle Bildung ist nicht nur in einem gesonderten programmatischen Beschluss der Kultusministerkonferenz zur schulischen Weiterentwicklung¹ festgehalten und an Universitäten und Hochschulen teilweise etabliert, sondern findet sich inzwischen auch auf dem breiten und heiß umkämpften Markt der Aus- und Fortbildungsangebote wieder. Es geht dabei vor allem um die Vermittlung von interkultureller Kompetenz als Schlüsselqualifikation in der in kultureller Hinsicht zunehmend pluralistischer werdenden Gesellschaft, die von komplexen und teilweise zeitgleich ablaufenden Globalisierungs- und Lokalisierungsprozessen ergriffen ist. Auch in Niedersachsen gilt daher nach der politischen Absichtserklärung der Kultusministerin, dass „eine gute Schule auch eine interkulturell arbeitende Schule“ ist.²

Konzepte interkultureller Bildung und Erziehung reagieren auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt als Normalität von Einwanderungsgesellschaften, in denen Erfahrungen mit anderen Kulturen infolge internationaler Migration und europäischer Einigung zum Alltag gehören. Diese internationale Normalität der Einwanderungsgesellschaften, in denen immer schon ein erheblicher Teil der Bevölkerung einen Migrationshintergrund hatte, hat auch die UNESCO zu der Empfehlung bewegt, „Modelle interkultureller Erziehung auf allen Ebenen von der Primarschule bis zur Hochschule einzuführen, Pädagogen für die interkulturelle Bildung zu sensibilisieren; das Bewusstsein für kulturellen Pluralismus in jeder Gesellschaft und für den Bedarf nach interkulturellem Dialog zu schaffen, den Respekt vor der kulturellen Vielfalt in den Medien und in der Schule zu vertiefen.“³

Die Schule als Institution bildet dabei einen der Orte interkulturellen Lernens als einem mehrdimensionalen Lernprozess, dessen gezielte Förderung zunehmend eine der entscheidenden Aufgaben der Schule werden muss. Interkulturelle Bildung ist dabei kein weiteres Fach neben dem üblichen Fächerkanon, sondern eine vielschichtige Dimension der allgemeinen Bildung, der politischen ebenso wie der beruflichen Bildung. Sie ist keine Minderheitenpädagogik, kein pädagogisches Angebot der Mehrheitsgesellschaft an die Minderheiten. Vielmehr handelt es sich bei der interkulturellen Bildung um ein Angebot an alle, das durch Beiträge von allen Fachbereichen sowie außerschulischer Lernorte am Ende zu dem Zielkomplex führen

sollte, der sich unter dem Begriff „interkulturelle Kompetenz“ zusammenfassen lässt.⁴

Antirassistische Bildung und interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz beinhaltet stichwortartig antirassistische Bildung und Erziehung zum Bürger einer partikularen Nationalismen und Ethnizismen teils zunehmend in Frage stellenden und teils fördernden Weltgesellschaft. Interkulturelle Kompetenz als wesentliches Ergebnis eines interkulturellen Lernprozesses, dessen Phasen beim Erkennen und Akzeptieren der generellen Kulturgebundenheit des menschlichen Verhaltens beginnen, über die Wahrnehmung fremdkultureller Muster und deren Tolerierung, über die Abschätzung der Wirkungen der eigenen Kulturstandards in der Begegnung mit einer Fremdkultur, über Erweiterung des Deutungswissens über bestimmte fremde Kulturen, über Verständnis und Respekt für fremdkulturelle Muster zu einer konstruktiven und wechselseitig befriedigenden Beziehung im interkulturellen Kontakt führen sollten, so dass interkulturelle Konflikte praktisch vermieden werden können⁵, spielt eine wichtige Rolle bei der Entwicklung einer ausgewogenen persönlichen Identität und öffnet diese für angstfreie Begegnungen mit dem Anderen. Interkulturelle Kompetenz zielt auf Empathie- und Konfliktfähigkeit, Sprachkompetenzen, Verantwortungsbereitschaft und Toleranz. Sie fördert den Dialog, einen lebendigen Austausch, ermöglicht das furchtlose Erleben von Vielfalt und befähigt zum Perspektivwechsel.⁶ Es muss nicht extra betont werden, wie wichtig solche personalen Eigenschaften in Zeiten des zunehmenden rechtsradikalen und rassistischen Gedankenguts ist.⁷

Auch wenn Klassenfahrten, Exkursionen, Schulpartnerschaften, Schüleraustauschprogramme, Gäste in der Schule usw. bereits zum festen Bestandteil des interkulturellen Lernens in einer Schule als eine der wichtigsten Vermittlungsinstitutionen interkultureller Kompetenz gehören, darf nicht vergessen werden, dass interkulturelles Lernen und interkulturelle Bildung bereits vor dem Unterricht und den schulischen Projekten, also allein durch die interkulturelle Zusammensetzung der Schülerschaften stattfinden. Gerade die in hohem Maße interkulturelle Zusammensetzung der Schülerschaften, der Elternschaften, Lehrkräfte und anderer Beteiligter an der Schule macht eine bewusste interkulturelle Schulentwicklung durch alle Akteure zu einer Notwendigkeit. Das Referat für interkulturelle Angelegenheiten der LHH nahm die bereits bestehenden und in diese Richtung gehenden Bemühungen in Herrenhausen und Stöcken ernst, um sie in einem gemeinsamen Kooperationsprojekt zu fördern.

1) Vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996: „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Die Kultusministerkonferenz hat erstmals 1964 mit einem Beschluss zum „Unterricht für Kinder von Ausländern“ auf die Veränderung der gesellschaftlichen und schulischen Situation im Zuge der Arbeitsmigration reagiert. Weiter wurden 1971 und in überarbeiteter Form 1976 und 1979 Maßnahmen zur Förderung von „ausländischen Kindern“ in deutscher Sprache und schulischer Bildung empfohlen. Beschlüsse zu „Kultur und ausländische Mitbürger“ (1985) sowie die „Erklärung zu Toleranz und Solidarität“ (1992) waren wichtige Meilensteine im Paradigmenwechsel von der Ausländerpädagogik hin zum interkulturellen Lernen für alle.

2) Renate Jürgens-Pieper, Vorwort, in: Sichtwechsel. Wege zur interkulturellen Schule, hg. vom Nieders. Kultusministerium, Hannover 2000, S. 2

3) Unsere kreative Vielfalt. Bericht der Weltkommission „Kultur und Entwicklung“. Hg. von Deutsche UNESCO-Kommission, Bonn 1997, S. 62

4) Vgl. G. Auernheimer, Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1995

5) Vgl. Harald Grosch / Wolf Rainer Leenen, Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Interkulturelles Lernen, Bonn 2000, S. 29 ff.

6) Vgl. Sichtwechsel, a.a.O., S. 33

7) Vgl. allein zur Entwicklung in Niedersachsen: Bericht zur Bekämpfung des Rechtsextremismus in Niedersachsen, hg. von Niedersächsischen Ministerien der Justiz, des Inneren, für Kultur, und für Frauen, Arbeit und Soziales, Hannover 2000, S. 2 ff.

Interkulturelle Schule – Schule der Zukunft

Einige Anmerkungen zum Hintergrund und Zusammenhang dieser Bemühungen:

Öffnung von Schule – Sternmarsch für Toleranz und gegen Gewalt als Auftakt

Die Zusammensetzung der Schülerschaften in Herrenhausen-Stöcken ist in hohem Maße interkulturell, was bei einem „Ausländeranteil“ an der Bevölkerung dieser Stadtteile von über 30 % kein Wunder ist, wobei diese Zahl die Einbürgerungen nicht berücksichtigt. So bewegen sich die Anteile der „Ausländer“ in den Schulen Herrenhausen-Stöcken zwischen 10 und ca. 55 %, natürlich in aufsteigender Kurve von Gymnasien zu Grund-, Haupt- und Sonderschulen. Es gibt hier Kindergärten, in denen ihr Anteil über 70 % beträgt.⁸ Diese gesellschaftliche Realität nahm das Modellvorhaben Öffnung von Schule ernst und setzte sich im Jahre 2000 das Ziel, erste schulspezifische und schulübergreifende gemeinsame Aktivitäten als Auftakt für eine weitergehende interkulturelle Schulentwicklung zu organisieren. Zumeist erscheinen ja Aktivitäten für Toleranz und gegen Gewalt als hilflose Versuche der Politik und Zivilgesellschaft, den demokratischen Konsens in unserer Gesellschaft von oben bekräftigen zu wollen. In Herrenhausen-Stöcken war das anders. Hier entwickelte sich der Toleranzgedanke von unten, direkt in den Schulen, gemeinsam mit den Schüler/innen.

Einen ersten Höhepunkt dieser Beschäftigung bildete ein gemeinsamer **Sternmarsch** am 8. Juni 2001, mit dem ca. 2500 Schülerinnen und Schüler sowie andere Beteiligte ihren aktiven Einsatz für Toleranz und gegen Gewalt auf die Straße trugen. Dem Sternmarsch mit anschließendem Kultur- und Sportprogramm gingen teilweise intensive Vorbereitungen in den einzelnen Schulen voraus. Diese gemeinsame schulübergreifende Aktivität, die breiten Raum für schulspezifische Formen ließ, kann als ein gelungenes Beispiel der Verbindung von abstraktem und konkretem Lernen gelten, das Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Altersstufen sinnliche und ästhetische Zugänge zur sozialen und politischen Wirklichkeit ermöglicht hat.

Öffnung von Schule im Stadtteil Herrenhausen-Stöcken, in dessen organisatorischem Rahmen eine solche Aktivität möglich wurde, ist ein Modellversuch, der im September 1995 vom Kultusministerium be-

willigt wurde und das Ziel verfolgt, sowohl die Zusammenarbeit der verschiedenen Schulen untereinander als auch die vielfältige Zusammenarbeit dieser Schulen mit den politischen, kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Einrichtungen zu fördern. In dem Arbeitskreis als dem Koordinationskreis des Modellvorhabens sind neben 12 Schulen (von Grund-, über Sonder- und Hauptschulen bis hin zu Gymnasien und Berufsbildenden Schulen) auch das Freizeitheim Stöcken vertreten. Gemeinsam und unter gezielter Beteiligung weiterer Institutionen aus dem Stadtteil (Polizei, Jugendzentrum, Sportvereine, Betriebe, Stadtbezirksrat etc.) realisiert Öffnung von Schule verschiedene Projekte, die der Intensivierung der Kooperation und Vernetzung dienen. So ist ein jährlicher Höhepunkt der gemeinsamen Bemühungen ein Großaktionstag aller an Öffnung von Schule Beteiligten. Darüber hinaus arbeitet Öffnung von Schule zur Zeit – um nur einen weiteren Schwerpunkt zu nennen – auch an einem gemeinsamen Stadtteilatlas, der als Internetplattform sowohl zum Austausch der Schulen untereinander als auch der Öffnung des Stadtteils in die „Eine Welt“ dienen wird.

Auch Lehrende sind interkulturell Lernende

Es ist kein Geheimnis und auch keine Neuentdeckung, dass Lehrende im Prozess interkulturellen Lernens zugleich selbst Lernende sind. Zur Förderung des Lernprozesses der Lehrenden organisierten das Referat für interkulturelle Angelegenheiten und Öffnung von Schule eine wissenschaftlich-pädagogische Konferenz zum Thema „Interkulturelle Schule – Schule der Zukunft“, an der ca. 250 Lehrerinnen und Lehrer vorwiegend aus den am Modellvorhaben beteiligten Schulen teilnahmen. Auf dieser niedersachsenweit einmaligen 1. Hannoverschen Konferenz, die von hochrangigen Vertretern der Landes- und Lokalpolitik mit Grußworten eröffnet wurde, wurden neben einer wissenschaftlichen Reflexion zum Stand der interkulturellen Schulentwicklung in der Bundesrepublik und in Niedersachsen vor allem bereits vorhandene konkrete Erfahrungen und Projekte in gesonderten Arbeitsgruppen ausgetauscht. Hier hatten Lehrende die Gelegenheit, aus ihrer Praxis zu berichten und Anregungen für ihre Praxis mitzunehmen. Nicht nur die hohe Zufriedenheit der Teilnehmer/innen über den Konferenzablauf zeigte an, dass hier ein erfolgreicher Akzent gesetzt wurde. Auch Lehrerinnen und Lehrer, die in den darauf

folgenden Tagen von ihren Erfahrungen mit Schüler/innen berichteten, mit denen sie von der Konferenz mitgenommene Beispiele und Themen behandelt hatten, waren lebendige Zeugen eines komplexen gemeinsamen Lernprozesses.

Auch in Zukunft wollen sich Öffnung von Schule und das Referat für interkulturelle Angelegenheiten im Bewusstsein der besonderen Bedeutung von Präventivmaßnahmen gegen rechtsradikale Gewalt und Projekten zur Förderung eines gemeinsamen friedlichen und demokratischen Zusammenlebens zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft mit Fragen der interkulturellen Schulentwicklung beschäftigen. Um diese Beschäftigung erfolgreich und modellhaft weiterentwickeln zu können, sind vor allem die unmittelbar an Schule Beteiligten gefragt (Schüler, Lehrer, Eltern, Behörden). Es ist an der Zeit, vorhandene Potentiale und Kapazitäten mit engagiertem Willen und

Fachkompetenz, mit strukturellen Rahmenbedingungen und neuen Perspektiven zusammenzuführen.

Wenn die vorliegende Broschüre, die im Großen und Ganzen eine Dokumentation der oben genannten Konferenz ist⁹, dazu anregen kann, hat sie ihre Aufgabe mehr als erfüllt. Wir danken Prof. Dr. Wernstedt und Bernd Strauch für die Grußworte. Unser Dank gilt ebenso allen Referentinnen und Referenten, die sowohl die Konferenz als auch die vorliegende Broschüre ermöglicht haben.

Anmerkung zur Rechtschreibung:

Wir haben darauf verzichtet, die uns von den Referenten und Referentinnen vorgelegten Beiträge hinsichtlich der neuen Rechtschreibung zu redigieren, so dass die Leser und Leserinnen diese in der Urfassung der Autoren und Autorinnen vorfinden werden.



BÜRGERMEISTER BERND STRAUCH BEIM GRUSSWORT

8) Siehe für eine detaillierte statistische und sozialwissenschaftliche Auswertung: Landeshauptstadt Hannover / Statistikstelle: Bevölkerung am Ort der Hauptwohnung am 01.01.2000 nach Stadtteilen; Landeshauptstadt Hannover: Lagebericht zur Stadtentwicklung 1999; Niedersächs. Kultusministerium: Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen in Zahlen, Schuljahr 1999/2000, S. 36 f.

9) In Anhang gestellt wurde lediglich ein Text von Gazi Çağlar zu den neueren Debatten über Rasse, Nation und Klasse.

Schule und Migration: Interkulturelle Schule

Prof. Dr. Klaus F. Geiger, Universität Kassel

Die Veranstalter haben mir eine Aufgabe gestellt, die sich in einer doppelten Überschrift ausdrückt. Diese doppelte Ansage überrascht nicht, zeigt sie doch einen evidenten Zusammenhang auf: Die Tatsache, daß Zuwanderer/innen millionenfach zu Einwanderern/innen geworden sind, erfordert eine Neubestimmung der Schulorganisation, der Inhalte des Lernens, der Bildungsziele. Die Präsenz von Kindern in der Schule, deren Eltern oder Großeltern eingewandert sind, die Präsenz von Kindern, die im deutschen Bildungssystem nicht vorgesehen waren – das war es ja schließlich, was zu pädagogisch-theoretischen und praktischen Arbeiten geführt hat, die unter verschiedenen Begriffen, heute unter dem Begriff „interkulturelles Lernen“, stehen. Dennoch möchte ich auch aufzeigen, daß Einwanderung nicht der einzige Grund ist, weshalb Schule heute interkulturell sein muß.

I. Einwanderung in die Bundesrepublik und Folgerungen für die Schule

Doch zunächst zum Zusammenhang Immigration – Schule: Über 10 Prozent der Bevölkerung in den alten Bundesländern, 12 Prozent der dortigen Schüler und Schülerinnen sind im rechtlichen Sinne Ausländer.¹ Die Mehrzahl entstammt Gruppen, die in den Jahren 1955 bis 1973 angeworben worden sind, aus acht Ländern ums Mittelmehr, aber auch in geringerer Zahl aus Südkorea. Sie waren gekommen, um schwierigen ökonomischen und sozialen Situationen zu Hause zu entfliehen, teilweise aber auch diktatorischen politischen Verhältnissen, sie waren gekommen, um Geld zu verdienen, um ihre Familien zu unterstützen und um selbst bei ihrer Rückkehr in gesicherten Verhältnissen arbeiten und leben zu können, manche aber auch, um eine Welt zu erleben, die fremd, aufregend, moderner schien als das heimische Dorf. Biographische Forschung stellt eine Vielzahl von Motiven fest. Jedenfalls aber stand für fast alle, als einzelne angeworbene Männer oder auch Frauen, fest, daß der Aufenthalt in Deutschland vorübergehend sein würde. Das stimmte mit der Politik des aufnehmenden Landes überein, dem es nicht um Einwanderung ging, sondern um Arbeitsmarktpolitik. Rotation hieß das Schlagwort: Anwerben, arbeiten lassen und so den wirtschaftlichen Boom und damit indirekt auch das Sozialsystem sichern, weil aus verschiedenen Gründen die Zahl verfügbarer einheimischer Arbeitskräfte abnahm – und dann wieder zurückschicken und durch neu Angeworbene ersetzen. Über 16 Millionen kamen auf diesem Wege nach Deutschland. Freilich wurde das Rotationssystem aus Gründen wirtschaftlicher Rationalität rasch flexibilisiert und dann ganz aufgegeben: Die Angeworbenen erhielten die Möglichkeit, ihren Aufenthalt stufenweise zu verstetigen.

Als aber der Boom zu Ende war, als in verschiedenen Sektoren, gerade in denen, wo ausländische Arbeitskräfte eingesetzt waren, die Arbeitslosigkeit wuchs, als der allmähliche Prozeß der Niederlassung aus den bedürfnislos Arbeitenden Menschen machte, die auch Ansprüche an gesellschaftliche und staatliche Leistungen im Aufnahmeland stellten, da führten alle staatlichen Versuche, die Zahl der hier lebenden Ausländer und die Zahl der Nachziehenden zu verringern, zum genauem Gegenteil: Insbesondere der Anwerbestopp verstärkte die Notwendigkeit für die Zugewanderten, sich auf einen längeren Aufenthalt in der Bundesrepublik einzulassen. Die Diskrepanz zwischen den Sparzielen und dem, was kurzzeitig angespart werden konnte, zwischen den Arbeitsbedingungen in der Bundesrepublik und denen zu Hause, auch die dortigen politischen Verhältnisse, führten zur Niederlassung – auch wenn dies nur für einige Jahre gelten sollte; sie führten die ledig Lebenden zum Nachholen der Partner und Partnerinnen und der Kinder oder zur Familiengründung in der Bundesrepublik; sie führten zum allmählichen Aufbau eines eigenen Netzes von Beziehungen, Geschäften, Vereinen, Kultstätten. Ohne eine Einwanderungs- und Integrationspolitik war die Bundesrepublik faktisch zum Einwanderungsland geworden.

Die zweite Gruppe der Immigranten sind Flüchtlinge: Menschen, die als Asylsuchende gekommen, als Kontingenzflüchtlinge oder als Bürgerkriegsflüchtlinge aufgenommen worden sind. „Aufgenommen“ bedeutet für eine große Gruppe unter ihnen nicht viel mehr als „nicht abgeschoben“. Aber wie unsicher auch der Status dieser Menschen ist, auch für sie ist zumeist für die absehbare Zukunft die Bundesrepublik zum Lebensmittelpunkt geworden, insbesondere für die Kinder, die mitgekommen oder hier geboren sind.

Das Bild der Einwanderung wäre nicht vollständig, wenn wir die große Gruppe der Aussiedler (bzw. seit 1993 Spätaussiedler) vergäßen. Lange Zeit fehlten sie im Zusammenhang unseres Themas, wo es nur um „Ausländerprobleme“, „schulische Probleme ausländischer Kinder“ und als Heilmittel um „Ausländerpädagogik“ ging. Aussiedler und Aussiedlerinnen sind ja schließlich Deutsche. Verschiedenes hat dahin zusammengewirkt, daß diese Gruppe heute mit berücksichtigt wird, wenn es um Fragen der Integration in Gesellschaft und Schule geht: eine realistischere Sicht auf kulturelle Unterschiede, eine sich wandelnde Zusammensetzung dieser Einwanderer, aber auch eine abnehmende Hilfe des Staates bei der Integration und eine wachsende Diskriminierung durch Teile der einheimischen Bevölkerung. So wird heute, gerade auch im Bereich der Schule, die Ähnlichkeit dieser Gruppe mit anderen Einwanderern/innen im Hinblick auf Ansprüche und auf Probleme gesehen.

Mithin: Es hat Einwanderung in millionenfacher Zahl stattgefunden, dadurch hat die Gesellschaft sich verändert und sieht auch die Schule sich vor veränderten Aufgaben. Die Zahlen sprechen für sich: Notwendig ist eine Einwanderungs- und Integrationspolitik, notwendig sind Änderungen im Bildungssystem. Aber warum geschieht das alles so langsam, bruchstückhaft, ungenügend und so spät? Warum ist

der Ruf des ersten Ausländerbeauftragten (Kühn 1979) nach einer staatlichen Politik der Integration zwanzig Jahre weitgehend folgenlos geblieben und findet erst heute – glücklicherweise – angesichts der wieder primär wirtschaftlich begründeten Planung neuer Zuwanderung eine breite Diskussion über eine Integrationspolitik statt? Ich kann nur ein paar Gründe andeuten: Einer ist sicher gesellschaftlicher Geiz, die fehlende Bereitschaft, mit Neuankömmlingen materielle und immaterielle Güter zu teilen. Einer ist auch politische Berechnung, der Wille, eine klare Trennlinie zwischen Einheimischen und Fremden aufrechtzuerhalten, um strukturelle Probleme als Probleme darzustellen, welche durch die Präsenz der Fremden entstünden, und so Wähler- und Wählerinnenstimmen zu erhalten (vgl. Bukow/ Llaryora 1988). Aber das erklärt nicht hinreichend, wenn auch zum Teil, weshalb der kontrafaktische Satz „Die Bundesrepublik ist kein Einwanderungsland“ so lange aufrechterhalten wurde und eine quasi beruhigende Wirkung besaß. Der Satz, so möchte ich behaupten, bedeutete im Grunde: Es hat sich nichts Wesentliches verändert, wir leben weiter in derselben Gesellschaft wie früher. Entgegen allen Fakten wurde an einem überkommenen Gesellschaftsbild festgehalten, weil alles andere bedeutet hätte, einen grundlegenden Wandel öffentlich und gemeinsam bearbeiten zu müssen; weil es bedeutet hätte, in Frage zu stellen, was eine normale, was eine gesunde Gesellschaft ist. Eine normale Gesellschaft ist eine national-homogene Gesellschaft – so das Bild, das besonders im neunzehnten Jahrhundert und seitdem Grundlage jeder Politik war; und gerade in Deutschland, wo Nation über Abstammung und Kultur definiert und diese sehr eng an Sprache gebunden wird, ist diese Vorstellung von Homogenität als Voraussetzung einer gesunden Gesellschaft besonders stark (vgl. Brubaker 1994; Todd 1998: 198). Gleichberechtigung scheint Gleichheit als Voraussetzung zu haben.

Eine Einwanderungsgesellschaft aber bedeutet, daß Heterogenität, daß Verschiedenheit zunimmt.² Einwanderungsgesellschaft, nicht als bedauerter vorübergehender Zustand, sondern als akzeptiertes Faktum auf Dauer, als eine neue, eine lebbarere, eine aktiv zu gestaltende und dann möglicherweise gelingende Gesellschaft, verlangt, diesen Glauben an, diese Sehnsucht nach Gleichheit aufzugeben. Im gesellschaftlichen Umgang wie im politisch-rechtlichen Bereich bedeutet das, Formen zu entwickeln, die Gleichberechtigung bei Aufrechterhaltung kultureller Differenz ermöglichen (vgl. Geiger 2000).³

Gesunde Gesellschaft, etwas kühler formuliert, eine zivile Gesellschaft, eine, die ihre Auseinandersetzungen nicht mit Mitteln bürgerkriegsartiger Gewalt ausficht, schien nur bei Homogenität möglich. Historische Untersuchungen haben gezeigt, wie zentral im neunzehnten Jahrhundert das Ziel staatlicher Politik war, mit Zwang und ideologischer Bearbeitung der Massen solche Homogenität durchzusetzen (vgl. Noiriel 1994). Multikulturelle Gesellschaft als neue Norm verlangt nun, Frieden zu sichern, indem eine Balance zwischen geteilten, allgemein geltenden Werten und differierenden Werten geschaffen wird; ich sage: geschaffen wird, denn diese Balance ist erst zu entwickeln, unter Beteiligung aller, der Einheimischen wie der

neu Hinzugekommenen (vgl. Habermas 1993). Das bedeutet nicht nur die Zumutung, Menschen an der Diskussion darüber zu beteiligen, wer „wir“ sind und wie „wir“ sind, Menschen, die definiermaßen bisher zu diesem „Wir“ nicht gehört haben. Es schließt auch die Zumutung ein, für normal, für selbstverständlich Gehaltenes in Frage stellen zu lassen, die Grundlagen gesellschaftlichen Handelns und politischer Institutionen quasi von außen anzusehen und zu überprüfen. Das ist anstrengend, beunruhigend. Es setzt die Bereitschaft zum Wandel, auch zum Wandel der eigenen Person voraus.

Freilich wird diese Aufgabe, diese sozialpsychologische Hausaufgabe an die Gesellschaft und jeden einzelnen durch einen wichtigen Faktor erleichtert: Das alte Gesellschaftsbild zeichnete, besser: verzeichnete die Realität ja nicht nur, indem das Eigene, die eigene Kultur, das eigene Volk als homogen dargestellt wurden; es verzeichnete die Realität gleichermaßen dadurch, daß der Abstand zum Fremden vergrößert, daß Gemeinsamkeiten aus dem Bild entfernt wurden. Kennenlernen und Kooperieren mit Fremden (vgl. Holzbrecher 1997) bedeutet also nicht nur: sich einer Verunsicherung auszusetzen, Selbstverständlichkeiten in Frage stellen zu lassen, Vorrechte aufzugeben, die ich dadurch besitze, daß ich dazugehöre und der andere nicht. Es bedeutet nicht nur, daß die hierfür nötige Anstrengung auch



PROF. DR. KLAUS F. GEIGER

zu einem persönlichen Gewinn führt, weil sie Entwicklung erlaubt. Es bedeutet auch, daß ich in diesem Kennenlernen Gemeinsamkeiten mit dem nicht nur Fremden entdecke, gemeinsame Erfahrungen, Gefühle, Interessen. Freilich, eine Anstrengung bleibt, eine Anstrengung,

1) Zu den folgenden Ausführungen s. u. a. Bade 1994; Bade/Münz 2000; Lederer 1997; Münz/Seifert/Ulrich 1997

2) Das gilt gerade heute, wo die Mittel moderner Kommunikation es leichter machen, Kontakte zu Herkunftsländern aufrechtzuerhalten, familiär, institutionell und kulturell im Lebensalltag mit weit voneinander entfernten Orten verbunden zu sein.

3) Vielleicht fällt auf, daß die unter dem unscharfen, mißverständlichen Begriff „multikulturelle Gesellschaft“ geführte Debatte manches mit feministischen Debatten gemeinsam hat. Zum Zusammenhang vgl. Prengel 1995

Schule und Migration: Interkulturelle Schule

die innere Ressourcen voraussetzt, ein gewisses Polster an Sicherheiten – eine Anstrengung, die also für diejenigen schwierig ist, deren ökonomische, soziale und psychische Situation eher von Unsicherheit und von Angst vor Unsicherheit gezeichnet ist.

Ich sollte zum Stichwort „Schule“ zurückkommen. Aber das ist nicht schwer, denn was ich über die Vorstellung von der gesunden Gesellschaft gesagt habe, über diese Vorstellung, die wir heute in Frage stellen müssen, das hängt sehr eng mit den impliziten und expliziten Zielsetzungen der Schule zusammen. Allgemeine Schulpflicht sollte Fähigkeiten massenhaft verbreiten, die für die soziale und ökonomische Entwicklung des jeweiligen Landes erwünscht waren, sie sollte aber auch Menschen zu braven Staatsdienern und -dienerinnen machen, indem die Schülerinnen und Schüler sich einem Bild von einem nationalen Wir unterwarfen. Mittel hierzu war die sprachliche, kulturelle und ideologische Homogenisierung. Selbst noch die Kritik an Ungerechtigkeiten, an bestehenden Chancenungleichheiten war getragen vom Ziel der Angleichung. Gleichberechtigung und Gleichheit waren auch im bildungspolitischen Denken eng miteinander verbunden.

Schule im Einwanderungsland, Schule in einem kulturell differenzierten Land, kann natürlich bedeuten, an dieser Auffassung festzuhalten, Angleichung zu fördern und zu fordern; freilich ist es wahrscheinlich, daß ein solcher Versuch wenig Erfolg haben würde. Vor allem aber ist zu fragen, ob eine solche Zielsetzung die menschenrechtlich richtige wäre. Also geht es darum, eine Schule zu schaffen, besser gesagt, Bestrebungen in der Schule zu fördern, die Gleichberechtigung mit dem Recht auf Unterschiedlichkeit verbinden; die Schule zum Ort zu machen, wo Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt, wo die Gültigkeit grundlegender gemeinsamer Normen gemeinsam entwickelt und erfahren wird, wo Fremdheit ausgehalten und vermutete Fremdheit durch erlebte Gemeinsamkeit widerlegt wird usw.

Vielleicht sollte ich begründen, weshalb ich den Zusammenhang von Immigration, Gesellschaft, Schule stark psychologisierend dargestellt habe: Es war mir wichtig, von Anfang an, eines herauszustellen: Interkulturelle Umgestaltung der Schule bedeutet nicht ausschließlich, ich würde sagen: nicht primär, zusätzliches Wissen zu vermitteln. Vielmehr geht es darum, Schule zu einem Ort zu machen, wo die genannten Vorgänge erlebt werden können: sich befremden lassen, über das Richtige und das Falsche debattieren, Fremdheit aushalten und aufgrund gemeinsamer Interessen kooperieren usw. – und in diesen Aktionen und diesem Erleben entsprechende Fähigkeiten entwickeln, die in einer multikulturellen Gesellschaft, soll sie eine zivile Gesellschaft werden, notwendig sind.

Exkurs 1: Mißverständnisse in der Debatte um „Interkulturalität“

Ich habe das Wort „interkulturell“ mehrfach benutzt, und sollte vielleicht, bevor ich es inhaltlich fülle, mich von Mißverständnissen klar

absetzen, die mit der Debatte über „interkulturelle Pädagogik“ häufig verbunden sind:

Erstes Mißverständnis: „Interkulturelle Pädagogik“ sei eine Veranstaltung für Ausländerkinder, eine zusätzliche Anstrengung allein in ihrem Interesse, eine Ergänzung zum Hergebrachten. Nein, es geht darum, *allen* Schülerinnen und Schülern Kenntnisse zu vermitteln und sie Fähigkeiten entwickeln zu lassen, die für eine zivile multikulturelle Gesellschaft notwendig sind. Noch etwas deutlicher: Schule muß auch einheimisch-deutschen Schülerinnen und Schülern helfen, sich in die gewandelte Gesellschaft zu integrieren. Freilich gilt, wo eine Gruppe, also auch eine kulturell-sprachliche Minderheit, besondere Interessen, Fähigkeiten und Schwierigkeiten hat, sind die mit Mitteln der Differenzierung zu berücksichtigen.

Zweites Mißverständnis: „Inter-kulturell“ bezeichne Kinder, die zwischen zwei Kulturen leben, also quasi im Niemandsland. Wenn das Bild stimmte, dann gäbe es nur einen Weg, diesen Kindern zu helfen: sie nämlich in eine Kultur herüberzuziehen. Und hier verrät das falsche Bild seinen wahren Ursprung: Kinder aus Einwanderungsgruppen sind oft Zwängen ausgesetzt, Fisch oder Fleisch zu sein, will sagen: sich an die eine oder die andere Normalität anzupassen. Tatsächlich aber sind Einwandererkinder solche, die nicht zwischen, sondern in bezug auf verschiedene kulturelle Traditionen und Sprachen leben. Hilfe bei ihrer Entwicklung bedeutet also, gegen Zwänge für sie Freiräume zu schaffen, wo sie in Kenntnis dieser verschiedenen Bezüge einen eigenen Weg finden können.

Drittes Mißverständnis: Interkultureller Unterricht finde zwischen Kulturen statt. Die Schulklasse zerfällt in Blöcke, in denen in unterschiedlicher Zahl Exemplare bestimmter Kulturen sitzen. Ein solcher Blick auf die Klasse verfehlt das Individuum und führt zu seltsamen Verrenkungen bei der Gestaltung des Unterrichts. Zu Grunde liegt eine Vorstellung, die Kultur mit Nationalkultur gleichsetzt und diese mit ihrem ideologischen Abziehbild, eine Sicht, die Widersprüche und Entwicklungen innerhalb sogenannter ethnischer Gruppen leugnet. Freilich gibt es Bindungen an Gruppen über Formen gemeinsamer Lebensweise, vergleichbarer Sozialisation, ähnlicher sozialer Situation. Das zu wissen, widerspricht nicht dem Ziel, das Individuum zu erkennen und anzuerkennen, im Gegenteil.

Viertes Mißverständnis: Interkultureller Unterricht sei allein notwendig wegen, quasi erzwungen durch Migration. Ohne die Veränderung der Gesellschaft durch Einwanderung, ohne Präsenz von Einwanderungskindern in den Klassen wäre er nicht notwendig. Ich behaupte: Interkulturalität ist ein generelles Kennzeichen des Lebens in der heutigen Stufe der Moderne, d.h. der Lebenssituation jedes einzelnen, nicht nur der Migrantinnen und Migranten.

Ich werde das im folgenden näher erläutern, will aber zunächst versuchen, in positiven Formulierungen zu wiederholen, was interkulturelles Lernen und interkulturelle Schule bedeuten:

Eine interkulturelle Schule eröffnet den Zugang zu unterschiedlichen kulturellen Traditionen; sie macht dadurch jede Tradition als gewordene und veranderebare deutlich; interkulturelle Schule fördert Begegnung und Kooperation zwischen Menschen, die in unterschiedlichen Traditionen sozialisiert sind; interkulturelle Schule macht Gleichberechtigung bei Anerkennung von Differenz erfahrbar; interkulturelle Schule fördert Fähigkeiten, die zur Selbstbestimmung in einer globalisierten, kulturell-pluralen Welt notwendig sind; interkulturelle Schule bereitet so auf die aktive Gestaltung der Gesellschaft vor.

II. Effekte der Globalisierung und Neugewichtung der Bildungsziele

Ich habe bereits anfangs angedeutet, daß die Formulierung meines Themas einleuchtet, aber auch den Blick einengt. Einerseits verlangt die durch Immigration veränderte Gesellschaft eine Schule, die interkulturelles Lernen erlaubt. Andererseits wäre ein solches Lernen für die schülerischen Individuen auch notwendig in einem Land ohne Einwanderung. Ich habe vorhin davon gesprochen, daß die durch Einwanderung veränderte Gegenwart eine Infragestellung und Verabschiedung alter Vorstellungen von Gesellschaft verlangt, insbesondere der Vorstellungen von Homogenität und Kontinuität. Aber Kontinuität und Homogenität einer nationalen Gesellschaft sind ideologische Vorstellungen, die nie die Wirklichkeit getroffen haben und es heute erst recht nicht mehr tun. Auch wenn wir den Faktor Einwanderung ausblenden, zeichnen Durchlässigkeit von Grenzen, enorme Beschleunigung von Wandel, Pluralisierung von Lebensstilen die Gegenwart aus. Schuld sind Wandlungsprozesse, die mit den Schlagworten Globalisierung und Ökonomisierung der Lebenswelten bezeichnet werden können. Nicht nur Menschen wandern über Grenzen und sind gleichzeitig mit verschiedenen Orten auf dem Globus verbunden, auch Kapital, Waren, Werte, Bilder vom guten Leben werden in wachsender Geschwindigkeit in alle Winkel der Erde transportiert. Gleichzeitig führt die aktuelle Produktionsweise dazu, daß in rascher Folge und parallel für unterschiedliche Zielgruppen Angebote geschaffen werden, die ebenso rasch wieder entwertet und ersetzt werden.

Das heißt einerseits, daß die meisten Menschen der Welt, besonders intensiv diejenigen in der nördlichen Hemisphäre, auch ohne jede Bewegung im Raum kontinuierlich mit der ganzen Welt verbunden sind, andererseits, daß sie nicht nur zwischen unterschiedlichen Selbstentwürfen wählen können, zwischen unterschiedlichen Lebensstilen und zwischen unterschiedlichen Werten und Wertsystemen, sondern zwischen diesen auch kontinuierlich wählen müssen. ⁴ Das heißt

auch, daß jede und jeder von uns in einer interkulturellen Situation lebt. Jede und jeder ist gezwungen, sich kontinuierlich zu entscheiden. Werte sind nicht mehr eindeutig vorgegeben, sie stehen im Plural im Angebot. Daraus aber folgt, daß wir – auch ohne jede Einwanderung – eine Schule brauchen, in der wir interkulturelle Fähigkeiten erlernen: Reflexion über Traditionen, Erprobung von Alternativen, Aushalten von Differenzen und Wandel, Entwerfen eines eigenen Weges, der nicht vorgezeigt ist – und nur im Widerstand gegen enorme äußere Zwänge, insbesondere ökonomischer Art, gefunden werden kann, Kooperieren mit Menschen, die anders sind als ich, Vermitteln zwischen unterschiedlichen Lebensstilen und -entwürfen. Folglich sind wir in der durch Einwanderung angestoßenen Diskussion auf Fähigkeiten zu sprechen gekommen, welche Grundqualifikationen für ein aktives, bewußtes Zurechtfinden der Individuen in unserer globalisierten Gesellschaft und für eine zivile Gestaltung dieser Gesellschaft darstellen.⁵

Hierzu zwei Anmerkungen:

Erstens könnte uns dieser Gedankengang zu der Vermutung führen, daß keimhaft in der Situation von Kindern aus Zuwanderungsgruppen Kompetenzen angelegt sind, welche Schlüsselkompetenzen für die Weiterentwicklung der Gesellschaft darstellen. Ich sage „keimhaft“, das meint, daß sie zu entdecken, anzuerkennen und weiterzuentwickeln sind. Das betrifft etwa eine durch die existentielle Situation ermöglichte, potentiell vorhandene höhere Reflexivität, eine höhere Fähigkeit, in unterschiedlichen Situationen unterschiedlichen Ansprüchen gerecht zu werden, auch ein höheres Sprachbewußtsein (language consciousness).

Das zweite, was ich zum Zusammenhang zwischen gesellschaftlichem Wandel und Einwanderung sagen möchte, verweist auf die paradoxe Form dieses Zusammenhangs. Einerseits macht uns Einwanderung den generellen Wandel deutlich, der durch Globalisierung ausgelöst wird: Pluralisierung, Diskontinuität, Infragestellung des für normal Gehaltene. Was strukturell sich ändert, in den Eingewanderten bekommt es ein Gesicht. Sie personalisieren generelle Veränderungsvorgange. Das können wir als Chance für Einheimische verstehen, im Kennenlernen der Zugewanderten und in der Kooperation mit ihnen sich in einer Weise weiterzuentwickeln, wie es für die Bewältigung individueller und gesellschaftlicher Sachverhalte heute notwendig ist. Wir müssen diesen Zusammenhang aber realistisch auch als Gefahrung einer zivilen Entwicklung sehen: Denn die Geschwindigkeit des Wandels, die Notwendigkeit der dauernden Wahl und Entscheidung belasten die Menschen ja auch; die sichtbare Pluralisierung von Lebensstilen geht mitnichten mit der Chance für alle einher, sie auch in freier Wahl realisieren zu können. Gesellschaftlich induzierter Streß, Belastung durch Diskontinuität und durch widersprüchliche Anforderungen, Frustration von Bedürfnissen und Lebensentwürfen – das droht denen angelastet und an denen abgear-

4) Zu den Folgen aktuellen gesellschaftlichen Wandels im Sinne erhöhter Individualisierung und drohender personaler und gesellschaftlicher Desintegration vgl. Beck 1986; Heitmeyer 1994.

5) Diese Tatsache wird dadurch verwischt, daß politische und pädagogische Diskussionen spezialistisch geföhrt werden; übergreifende Fragen werden in getrennten, am Einzelproblem aufgehängten Diskussions-Abteilungen durchgearbeitet, in unterschiedlichen Diskussionszirkeln, wissenschaftlichen Disziplinen und Unterdisziplinen, Zeitungsteilen. Konkret: was in der Debatte über interkulturelles Lernen in der Schule wie ein Zugeständnis an ausländische Kinder aussieht, ist nicht weit von dem entfernt, was als softe Fähigkeiten in Managerseminaren entwickelt wird.

Schule und Migration: Interkulturelle Schule

beitet zu werden, deren Präsenz diese Vorgänge nicht verursacht, ihnen aber ein Gesicht gibt.

Ich möchte den bisherigen Gedankengang zusammenfassen und daraus Folgerungen ableiten, die sich für das Schulsystem und jede einzelne Schule ergeben. Unsere Gesellschaft ist durch raschen Wandel gekennzeichnet, durch eine Pluralisierung von Lebensstilen und Wertskalen; jede und jeder einzelne ist alltäglich in Kontakt mit Erzeugnissen materieller und immaterieller Art aus den verschiedensten Ländern und Kulturen; Menschen, deren Vorfahren weit voneinander gelebt haben, treffen alltäglich aufeinander. Schule muß diese Realität akzeptieren, sie muß sie in sich aufnehmen, verstehbar machen und im Probehandeln gestaltbar. Sie muß hierfür das nötige Wissen vermitteln und die nötigen Fähigkeiten entwickeln helfen.

Wenn das richtig ist, so drängen sich zwei Entscheidungen auf: Erstens müssen in der Formulierung der Bildungsziele und in den Rahmenplanvorgaben für alle Fächer Kenntnisse und Fähigkeiten verstärkt berücksichtigt werden, die ich mit dem Stichwort Ethik bezeichnen will. Ich meine damit nicht ein spezifisches Fach (obwohl es das auch sein kann), sondern ich meine die durchgängige Berücksichtigung der Wertebene, die sich mit allen menschlichen Aktivitäten verbindet. In allen Fächern kann der Zusammenhang zwischen Wissen und der Perspektive, unter der es gesammelt und zusammengefaßt worden ist, deutlich gemacht werden; in allen Fächern, besonders den sogenannten geisteswissenschaftlichen, können Gegenstände aus unterschiedlich wertenden Perspektiven betrachtet werden; in allen Fächern, gerade in den naturwissenschaftlichen, kann über den Zusammenhang von Forschung, Verwertung und gesellschaftlicher Entwicklung aufgeklärt werden; in allen Fächern und außerhalb des fachlichen Unterrichts muß die Chance gegeben werden, Empathie und Toleranz zu entwickeln.

Die zweite Forderung aus dem bisher Gesagten heißt für mich: Die Schule, jede Schule jeder Schulform, muß die Gewichtung zwischen der Vermittlung von Kenntnissen und der Vermittlung von Fähigkeiten neu überdenken und letzteren einen erhöhten Stellenwert zu messen. Ich möchte bei dem etwas formalen Begriff „Fähigkeiten“ bleiben, da Begriffe wie „Erziehung“ oder „soziales Lernen“ das Gemeinte zu sehr von dem gesamten Bildungsziel trennen, es als Zusatzaufgabe aussehen lassen, womöglich als eine, die der Schule aufgezwungen wird, weil andere Institutionen unserer Gesellschaft ihre Aufgabe nicht mehr erfüllen, oder als besondere Zielstellung für Klassen und Schulen mit Problemgruppen. Dabei meine ich primär nicht-technische Fähigkeiten. Bisher wird unter dem Stichwort „Globalisierung, Standortsicherung und Schule“ so diskutiert, als ob wir die Zukunftsfähigkeit der Individuen und der Gesellschaft dadurch sichern könnten, daß in den Schulen Computerkenntnisse und Managementfähigkeiten vermittelt werden. Beides hat seinen Wert, wichtiger aber ist eine Schule, in der gelernt wird, mit Befremdung umzugehen, Ambivalenzen auszuhalten, aus unterschiedlichen Ausgangslagen Kooperation zu entwickeln, Grundlagen des Handelns zu erkennen und seine Folgen abzuschätzen usw.

III. Schule und Bedürfnisse der Kinder aus Einwanderungsgruppen

Es ist mir wichtig gewesen, bisher die Zielsetzungen und die Entscheidungsfragen für eine interkulturelle Schule im Blick auf alle Schülerinnen und Schüler zu formulieren. Aber ich habe auch gesagt, daß Schüler und Schülerinnen in vielfacher Weise, durch Lebenssituation und Sozialisation, an unterschiedliche Gruppen gebunden sind, ihre Identitätsentwicklung also auch von dieser Bindung einflußt ist. Folglich muß interkulturelle Schule auch spezifische Bedürfnisse berücksichtigen, die sich aus dieser Gruppenzugehörigkeit ergeben. Ich möchte im folgenden die spezifischen Aufgaben einer interkulturellen Schule gegenüber Kindern aus Einwanderungsgruppen betonen. Natürlich gibt es nicht das Ausländerkind, es gibt auch nicht den kleinen Türken oder die kleine Deutschrussin, wohl aber lassen sich formal gemeinsame Bedürfnisse feststellen, welche Kinder aus Einwanderungsgruppen mitbringen.⁶

Im Blick auf Kinder aus Einwanderungsgruppen möchte ich wieder zwei Forderungen an die interkulturelle Schule formulieren: Erstens sind die Menschenrechte des Grundgesetzes in bezug auf diese Gruppe zu berücksichtigen und zu konkretisieren. Das heißt, die Würde dieser Menschen zu achten, indem sie in ihrer Person in der Schule Anerkennung erfahren. Insoweit ihre Verbindung zu spezifischen Traditionen Teil ihrer Identitätsentwicklung ist, müssen auch diese Traditionen als geachtete in der Schule vorkommen, einschließlich der Sprachen und der Religionen aus den Herkunftsländern. Das heißt, das Diskriminierungsverbot umzusetzen, indem bei Achtung von Differenz Chancengleichheit angestrebt wird. Vielleicht kann ich das etwas bescheidener und konkreter formulieren: „Schülerzentrierung“ des Unterrichts ist ein Schlagwort für die Präambeln von Rahmenplänen. Wenn diese Schülerzentrierung für alle Schülergruppen gilt, muß auch die spezifische Lebenssituation von Eingewanderten und müssen deren spezifische Erfahrungen, Kenntnisse, Erwartungen und Probleme im Unterricht berücksichtigt werden, d.h. von Lehrer oder Lehrerin als Hintergrundwissen gekannt werden und im Unterrichtsgespräch zu Wort kommen.

Die zweite Forderung expliziert die erste in einem wichtigen Punkt: Die Schule muß an den spezifischen Kompetenzen der Kinder ansetzen und Möglichkeiten zu ihrer Weiterentwicklung eröffnen; dazu muß sie aber sich zuerst in die Lage versetzen, diese überhaupt zu erkennen, um sie anerkennen zu können. Ich habe bereits oben die Vermutung geäußert, keimhaft könne die existentielle Situation der Minderheiten die Grundlage für sehr wichtige Schlüsselkompetenzen gelegt haben. Leider sieht unsere Schule – wenn Sie mir einmal diese Generalisierung verzeihen – diese Kompetenzen nicht; gesehen, bewertet, problematisiert wird ausschließlich, was die Kinder nicht in die Schule mitbringen. Ich möchte das am Beispiel der Sprache konkretisieren: In den letzten Monaten häuften sich in den Zeitungen Artikel des Inhalts, daß in bestimmten Vierteln bestimmter Städte der Republik Kinder ohne oder mit sehr mangelhaften Deutschkenntnissen in die Schule kommen. Ich möchte jetzt nicht darüber reden, daß

solche Artikel gewöhnlich grob verallgemeinern. Ich möchte auch nicht im mindesten in Frage stellen, daß die Tatsache geringer Deutschkenntnisse für die Kinder selbst, für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler wie für die Lehrer und Lehrerinnen ein Problem darstellen, bedauerlich sind, Entwicklungschancen behindern. Die Einseitigkeit des Blicks aber ist mir wichtig – eine Einseitigkeit, die dann überdeutlich wird, wenn in unserem Zusammenhang über den „unzureichenden Sprachstand“ der Kinder geredet wird. Dieser Sprachstand aber, mit Verlaub, läßt sich nicht allein aus Kenntnissen in der Zweitsprache ableiten; er wäre erst zu ermitteln – und könnte dann erst mit dem Sprachstand einheimisch-deutscher Kinder verglichen werden. Gerade in bezug auf sprachliche Fähigkeiten aber begleitet das genannte Schicksal diese Kinder durch die Schule: daß die erwarteten Fähigkeiten (Deutschkenntnisse) gewertet und Defizite festgestellt werden, daß aber die nicht erwarteten Kompetenzen (Sprachbewußtsein, Dolmetschenkönnen zum Beispiel) weder gezeigt werden können noch gezielt weiterentwickelt werden.

Exkurs 2: Theorieentwicklung und schulische Realität

Ich möchte an dieser Stelle kurz abschweifen und mit Ihnen einen Blick auf die vielen Handbücher für interkulturelles Lernen bzw. Interkulturelle Pädagogik werfen.⁷ Einheitlich berichten sie von einem kontinuierlichen, stufenweisen Fortschritt: Am Anfang war die Ausländerpädagogik mit ihrer Defizithypothese; d.h. festgestellt wurden Defizite, insbesondere sprachlicher Art oder auch generell im Grad der Modernität der mitgebrachten Fähigkeiten, Defizite, die durch spezifische pädagogische Anstrengungen behoben werden sollten. Es folgte der sogenannte Differenzansatz; die Probleme der Schüler wurden aus der Differenz zwischen Herkunftskultur der Eltern und deutscher Kultur erklärt; die pädagogische Aufgabe bestand in Vermittlungsschritten zwischen beiden. Die darauffolgende Kritik an dieser Ausländerpädagogik war doppelter Art. Einerseits hieß der Vorwurf Kulturalisierung sozialer und politischer Probleme. Kritiker, die so argumentierten, verlangten, kulturelle Differenzen grundsätzlich nicht zu thematisieren; andere dagegen verlangten mit demselben Argument eine veränderte Fassung des Bildungszieles in einer politischen Perspektive: das „empowerment“ von Kindern aus Einwanderungsgruppen, ihre wissensmäßige und kompetenzmäßige Befähigung zum Widerstand durch eine antirassistische Pädagogik. Wo andererseits der Vorwurf Assimilationspädagogik lautete, wurde als Remedur eine Aufwertung der Herkunftskulturen und -sprachen und die Schaffung einer bikulturell-bilingualen Schule gefordert. Interkulturelle Pädagogik als nächste Stufe der konzeptionellen Entwicklung sollte die bisherigen Ansätze integrieren: sowohl die Anerkennung der Herkunftskulturen und der sich in der Bundesrepublik entwickelnden bikulturell-bilingualen Fähigkeiten als auch die Einbeziehung sozialen und politischen Lernens in die Zielvorstellungen. Gleichzeitig wollte und will diese Interkulturelle Pädagogik – ich habe das ja breit dargestellt – vom Programm einer Sonderpädagogik für Eingewanderte Abschied nehmen; sie formuliert ihre Ziele und

Grundsätze in bezug auf alle Schülerinnen und Schüler.

Wie ich sagte: ein ununterbrochener stufenweiser Fortschritt. Allerdings fand dieser im wesentlichen in Form von Büchern, Kongressen und Workshops statt. Viele Vorschläge wurden in Schulorganisation und Schulalltag nicht umgesetzt; wo Rahmenpläne die Gedanken der interkulturellen Pädagogik aufnahmen, geschah dies in Präambellyrik und in einzelnen Ergänzungen und Neuausformulierungen des gewohnten Curriculums. Oder die Umsetzung wurde Modellversuchen und Modellschulen überantwortet. Oder einzelne Lehrerinnen und Lehrer machten sich sehr phantasie reich und energieaufwendig an die Umsetzung interkultureller Lernmodelle in ihren jeweiligen Klassen, da wo Erlaubnisse ihnen die notwendigen Spielräume ließen, nicht ohne Grund am breitesten in den Grundschulen. Die bürokratischen Vorgaben in Erlassen, die Festlegung der zu vermittelnden Inhalte, die Festlegung der Leistungsbewertung, die Auswahl und Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, die äußere Unterrichtsorganisation aber führen dazu, daß nach meinem Eindruck interkulturelles Lernen eher behindert wird, daß es in der „Normalschule“ nur als kleine Zusatzveranstaltung, vielleicht als Projektwoche, stattfindet. Vor allem verankern die äußeren Vorgaben der Schul- und Unterrichtsorganisation weiterhin den Defizit-Blick der anfänglichen Ausländerpädagogik, so daß bei Einwandererkindern primär Defizite in bezug auf ein monolingual-monokulturell definiertes Pensum gemessen werden (auch mit mehr oder weniger Energie versucht wird, diese Defizite zu verringern), daß aber spezifische Erfahrungen dieser Kinder nicht zu Wort kommen und nicht bearbeitet werden, daß bei ihnen spezifische Kompetenzen weder erwartet, noch sichtbar, noch gefördert werden (vgl. Gogolin 1994).

IV. Umbau der Schule: eine Checkliste

Meine These lautet also, daß viele Lehrer und Lehrerinnen aus eigener Initiative phantasievolle Ansätze interkulturellen Lernens realisieren, daß aber viele mehr durch die äußere und innere Organisation des bundesdeutschen Schulwesens daran gehindert werden. Positiv formuliert: Ich fordere uns alle dazu auf, an dessen Umbau mitzuwirken. Ich habe hierzu eine Checkliste aufgestellt.

Zu beginnen ist mit Fragen an die Lehrerbildung: Sind im Studium Veranstaltungen zu interkulturellem Lernen und Lehren verpflichtend, gibt es Veranstaltungen zu Herkunftskulturen und zur bundesrepublikanischen Lebenswirklichkeit von Einwanderungsgruppen, werden relevante Sprachkenntnisse vermittelt, gibt es Veranstaltungen, in denen Kompetenzen in Selbstreflexion, Umgang mit Fremdheit, Perspektivenwechsel oder im Umgang mit rassistischen Gruppen erworben werden, gibt es eine Ausbildung zu muslimischen Religionslehrern? Die gleichen Fragen stellen sich für die Lehrerfortbildung. Noch eine Ergänzung: Gibt es spezifische Bemühungen, Menschen aus Einwanderungsgruppen als Lehramtsstudierende zu gewinnen und auszubilden?

6) Hierin besteht eine Analogie zu dem, was in der „Sprachbarrieren“-Diskussion der 70er Jahre für Kinder gefordert worden ist, die nicht aus dem bildungsbürgerlichen Mittelstand stammen, oder was sich aus Untersuchungen über jeweils spezifischen Lernbedürfnisse und Lernstile der beiden Geschlechter ergibt.

7) Hierzu und zu den folgenden Ausführungen über Ziele und Methoden interkultureller Erziehung vgl. u.a. Auerheimer 1995; Diehm/Radtke 1999; Nieke 1986; Niekrawitz 1990.

Schule und Migration: Interkulturelle Schule

Die letzte Ergänzung führt zweitens zu der Frage: Wie sieht das Kollegium aus? Gibt es Kollegen und Kolleginnen aus Einwanderungsgruppen, und zwar in gleichberechtigter Stellung; d.h. ist „Gleichberechtigung bei Respekt vor Differenz“ von Schülern und Schülerinnen in Personen erfahrbar, und zwar auch auf der Ebene des gleichberechtigten und solidarischen Umgangs unter Lehrenden – oder erfahren sie das Thema „interkulturelle Toleranz“ nur als Herzensanliegen von Frau Müller?

Was steht in dem Fächerkanon und in den Curricula? Ist interkulturelles Lernen nicht nur eine Floskel in Präambeln, sondern umgesetzt in Fächern und ihren Inhalten? Ist die Vermittlung, Entwicklung und Festigung entsprechender Kenntnisse und Fähigkeiten ein zentrales Ziel? Ist insbesondere auch Zwei- und Mehrsprachigkeit ein wichtiges Ziel? Werden dabei auch die sogenannten Herkunftssprachen der Immigranten in angemessener Form berücksichtigt, d.h. wird vorhandene Zweisprachigkeit ausgebaut? Gibt es neben anderem bekenntnisgebundenen auch einen islamischen Religionsunterricht? Erlauben die inhaltlichen und methodischen Vorgaben für die Fächer, daß Fertigkeiten entwickelt werden können, wie z.B. Ambiguitätstoleranz, Empathie, Verarbeitung von Befremdung, Kooperation bei aufrechterhaltener Differenz, die für die aktive Beteiligung am Leben der heutigen Gesellschaft unverzichtbar sind? Sind im Fach Deutsch oder Geschichte Traditionen, kulturelle Produktionen, aktuelle Entwicklungen der Länder berücksichtigt, zu denen Kinder aus Einwanderungsgruppen über ihre Familien Beziehungen haben?

Damit verbindet sich unmittelbar die Frage nach den Lehrwerken und Lernmaterialien: Bieten sie Informationen über kulturelle Pluralität und Folgen der Einwanderung in der Bundesrepublik, enthalten sie Informationen über internationale Beziehungen und globale Vernetzungen unseres Landes, werden historische oder soziale Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt, gibt es Arbeitsanweisungen, die interkulturelle Erfahrungen befördern?⁸

Schließlich verlangt interkulturelles Lernen eine Unterrichtsorganisation und Unterrichtsmethoden, welche die Erprobung und Entwicklung interkultureller Fähigkeiten ermöglichen und unterstützen: D.h. es muß Raum und Zeit sein für handlungsorientiertes, projekt- und produktorientiertes Lernen.

Eng mit dieser Frage verbunden ist die Frage nach der Verknüpfung der Schule mit dem kommunalen Umfeld. Gerade in Städten bietet das Nebeneinander verschiedener sozialer Gruppen, ihrer Treffpunk-

te und ihrer Organisationen ein wichtiges Anschauungsfeld und eine Wissensquelle für das Verständnis einer multikulturellen Gesellschaft.

V. Vernetzung der Schule im Integrationsverbund

Ich möchte an den letzten Punkt meiner Checkliste eine generelle Überlegung anknüpfen. Es ist zu Recht darauf hingewiesen worden, daß Schule allein die Gesellschaft nicht verändern kann.⁹ Der Erfolg interkulturellen Lernens, die Tiefe und Dauer seiner Wirkung hängen wesentlich von den Erfahrungen ab, welche die Lernenden neben und nach der Schule machen. Gleichwohl gibt es, wenn auch möglicherweise schwach, den umgekehrten Wirkungszusammenhang: Die Erfahrung von Kooperation, des Voneinander-Lernens, von Pluralität und wechselseitiger Anerkennung stärkt Seiten der Persönlichkeit, welche helfen, Zumutungen einer Dominanzgesellschaft auszuhalten und auch außerhalb des (relativen) pädagogischen Schonbereichs Formen zivilen Zusammenlebens aufzubauen.

Möglicherweise kann eine interkulturelle Schule auch noch auf andere Weise auf die Gesellschaft zurückwirken, ihr beim interkulturellen Lernen helfen, indem sie nämlich in einem sehr allgemeinen Sinne politisch wird. Ich spreche von der Einbindung der Schule in kommunale Netzwerke. Wie ich es bereits einleitend gesagt habe: Nach zwanzig Jahren ist endlich wieder die Rede von einer Integrationspolitik, bezogen auf die Bedürfnisse der Aufnahmegesellschaft wie auch diejenigen der künftigen Zuwanderer und Zuwanderinnen, aber hoffentlich auch derjenigen, die seit Jahren oder Jahrzehnten bereits in der Bundesrepublik leben. Sollen diese Bemühungen Erfolg haben, so dürfen sie nicht isoliert organisiert, sondern müssen in ein pädagogisch-politisches Netzwerk eingebunden sein. In einem solchen Verbund könnte auch die Schule eine Rolle spielen. Sie ist schließlich der Ort, wo (qua Schulpflicht) Menschen unterschiedlicher Gruppenzugehörigkeit zusammenkommen; sie ist damit der Ort, wo kontinuierlich Integrationsanstrengungen unternommen, wo entsprechende Erfahrungen gemacht werden und verarbeitet werden können.

Besonders eine Einbindung scheint mir wichtig – im Interesse der Schülerinnen und Schüler ebenso wie im Interesse eines gesamtgesellschaftlichen Integrationsprozesses, nämlich die Einbindung der Eltern der Schüler. Als ich sagte, die Integrationsdiskussion werde



PROF. DR. KLAUS F. GEIGER

nach 20 Jahren wiederaufgenommen, spielte ich auf das Memorandum des ersten sog. Ausländerbeauftragten der Bundesregierung im Jahre 1979 an. Dieses Memorandum stellte an den Staat zahlreiche Forderungen, durch materielle Leistungen und die Ausweitung staatsbürgerlicher Rechte die Integration der Eingewanderten zu befördern – Forderungen, die dann nicht umgesetzt wurden. Bekanntlich entschieden die Politiker, Integration sei Aufgabe der Eingewanderten selbst sowie einiger Spezialisten aus dem Bereich der Lehrer und Sozialpädagogen. Ein Fehler steckte aber auch in dem nach dem Verfasser benannten Kühn-Memorandum: Integration und Integrationspolitik bezogen sich allein auf die sog. Zweite Generation der Eingewanderten, auf die Kinder und Jugendlichen. Deren Eltern wurde ein Interesse daran abgesprochen. Heute sollten wir bei der Planung staatlicher und eben auch pädagogischer Integrationshilfen diesen Fehler nicht wiederholen: Sowohl das interkulturelle Lernen der Schüler, ja ihr Lernfortschritt insgesamt, als auch das Ausstrahlen dieses Lernens auf die Gesellschaft werden befördert, wenn die Eltern in möglichst weitgehendem Maße in die Schule, die „Schulgemeinde“, einbezogen werden. Ich meine damit nicht nur die Eltern aus den Einwanderungsgruppen, sondern eben auch die im engeren Sinne einheimischen Eltern. Denn gesellschaftliche Integration setzt voraus, daß auch sie einen Ort haben, wo interkulturelles Lernen angeschaut, erlebt, besprochen und geplant werden kann.

Exkurs 3: Erfahrungen in einem interkulturellen Projekt

Ich bin in meinem Referat sehr allgemein und abstrakt geblieben. Ich möchte aber doch zum Abschluß eine kleine konkrete Geschichte erzählen, die ich bereits an anderer Stelle veröffentlicht habe (Geiger 2000: 28-30), und so einzelne meiner Ausführungen zu Inhalten und

Methoden interkulturellen Lernens deutlicher machen. Anknüpfungspunkt ist mein Hinweis, interkulturelle Schule verlange eine Einbeziehung der Eltern. Ort des Geschehens ist ein Hort, das zu Berichtende hätte aber auch in einer Grundschule stattfinden können. Im Rahmen eines Projekts hatten die deutsche Erzieherin und der iranische Pädagoge das Thema „Leben im Dorf“ gewählt – etwas, was die Kinder des Hortes, die in einer Stadt aufgewachsen waren, nur wenig aus eigener, direkter Erfahrung kannten. In der Gruppe befanden sich auch Kinder, deren Eltern aus Eritrea geflüchtet waren. Ein Vater eines dieser Kinder erklärte sich bereit, in den Hort zu kommen und dort zu erzählen, wie es in seinem heimatlichen Dorf ausgesehen hatte. Die Kinder umringten ihn, er erzählte, und da er kaum Deutsch konnte, sprach er Tigrinia, und sein Sohn übersetzte. Zum Abschluß modellierte die Gruppe in Ton ein Modell der Häuser, Menschen und Tiere in dem Dorf, von dem der Vater erzählt hatte. Danach besuchten alle Kinder einen Bauernhof in einem benachbarten hessischen Dorf. Auch davon fertigten sie ein Modell in Ton an. Die beiden Modelle wurden abschließend auf einem Elternabend vorgestellt.

Was bedeutete diese Lern- und Spieleinheit, und was war zu beobachten? Die deutschen Kinder bekamen Zugang zu einem Gegenstand, der außerhalb ihres Erfahrungshorizontes lag; sie erlebten zwei erwachsene Personen unterschiedlicher Herkunft, die gleichberechtigt mit der Gruppenleiterin zusammenarbeiteten und ihnen etwas zu erzählen hatten; sie befanden sich in einer zweisprachigen Situation und konnten die Fähigkeit des Dolmetschens an einem Jungen bewundern, der in der Gruppe vorher keine wichtige Position eingenommen hatte; sie führten im kleinen Maßstab einen internationalen Vergleich durch; sie kooperierten in einem kleinen Projekt und waren dabei auf das Expertenwissen „Fremder“ angewiesen; sie konnten sich schließlich als Künstler betätigen und ihren Eltern ein Produkt vorstellen. Die eritreischen Kinder, eine Minderheit in der Hortgruppe, rückten für einige Zeit in den Mittelpunkt; sie konnten einen Vater, der zu ihrer ethnischen Gemeinschaft gehört, als Respektperson in einer „deutschen“ Institution erleben; besonders der Sohn des eingeladenen Vaters war plötzlich nicht der Träger sprachlicher Defizite, sondern der Träger besonderer sprachlicher Kompetenzen; auch diese Kinder waren stolz auf ihre gemeinsame künstlerische Produktion.

Deutlich wurde mir in dieser wie in vergleichbaren Aktionen, wie in interkulturellen Projekten Verknüpfungen zwischen Menschen geschaffen werden: zwischen der Erzieherin, dem „ausländischen“ Pädagogen und dem Flüchtlingsvater, zwischen Kindern verschiedener Herkunft, zwischen Eltern verschiedener Herkunft, zwischen zugewanderten Erwachsenen und einer hiesigen pädagogischen Institution, aber auch zwischen Kindern und Eltern, vor allem auch zwischen zugewanderten Eltern und deren Kindern. Oft wird vergessen, wie wichtig gerade auch das letztere ist. Zugewanderte Erwachsene erleben, soweit sie der deutschen pädagogischen Institution nicht ausweichen, diese häufig als einen Ort, der auf sie nicht vorbereitet ist und ihre spezifischen Bedürfnisse und Probleme nicht kennt; über ihre Kinder erfahren sie häufig primär, wo diese Defizite besitzen oder versagt haben. In dem Produkt ihrer Kinder, das am Ende der beschriebenen interkulturellen Lerneinheit stand, erlebten diese Eltern ihre Kinder einmal als Träger von Fähigkeiten und als Produzen-

8) Eine von mir geleitete Untersuchung an Sozialkundebüchern (vgl. Geiger 1997) hat durch aus zwiespältige Ergebnisse erbracht: Zwar enthalten die Bücher Kapitel über Einwanderung, doch werden die Einwanderungsgruppen sehr häufig mit den Themen Gewalt und Diskriminierung verknüpft, erscheinen als Opfer – ähnlich wie die Menschen in den Kapiteln über die sogenannte Dritte Welt; diese Darstellung bietet Kindern aus Einwanderungsgruppen wenig Hilfe zur Identifikation und einheimischen wenig Anlaß zu einer Empathie, die über Mitleid hinausgeht. Das „Ihr“ der Arbeitsanweisungen wendet sich oft nur an die einheimischen Kinder, die auf Entdeckungsreise in die Welt der Ausländerfamilien geschickt werden und schließt unbeabsichtigt implizit Einwandererkinde aus. Außerhalb der „Extraktkapitel“ über – wie es gewöhnlich heißt – „Ausländer“, mit denen der überkommene Themenkatalog erweitert wird, ist die Einwanderungsrealität unsichtbar. Im Kapitel Schule z.B. treten weiterhin zumeist nur Hans und Liese auf und bilden so eine Realität ab, die der Zusammensetzung der mit diesen Lehrwerken arbeitenden Klasse widerspricht. Ein Nebenergebnis unserer Untersuchung bestand in der Beobachtung, daß wir im Deutschen keinen treffenden Namen für Kinder aus Einwanderungsgruppen besitzen. Wie be-

reits festgestellt, lautet der zentrale Begriff in den Büchern „Ausländer“ (worunter fälschlicherweise manchmal sogar Aussiedler subsumiert werden), ein Wort, das die Lebensrealität dieser Schülerinnen und Schüler verfehlt und zu den Einheimischen Distanz schafft. Aber was wäre denn ein ebenso korrekter wie sprachlich erträglicher Begriff für Kinder, deren Eltern oder Großeltern eingewandert sind? „Migrantenkinder“ oder „Einwandererkinde“ – jedenfalls sind ebenso schief als Bezeichnungen für Kinder, die in Hannover oder Kassel geboren sind.

9) Zur Illustration sei auf das Ergebnis einer internationalen Vergleichsstudie hingewiesen (Cummins 1982), wonach für das Gelingen zweisprachiger Erziehung entscheidender als die angewandten Methoden die Frage ist, in welchem sozialen Verhältnis die Träger der entsprechenden Sprachen zueinander stehen. Wird die eine Sprache als diejenige des Aggressors, die andere als diejenige des Unterdrückten erfahren, so erwächst für einen Minderheitenangehörigen aus dieser Machtkonstellation wenig Ansporn, sich auf die beiden Sprachen einzulassen.

Schule und Migration: Interkulturelle Schule

ten eines kleinen Werkes, das auch von anderen (Mehrheits- und Minderheitenangehörigen) bewundert wird.

Wenn ich diese Geschichte aus unserem Hortprojekt erzählt habe, so nicht im Glauben, alltäglicher Unterricht könne reproduzieren, was in einem wohlgeplanten Modellprojekt mit zusätzlichen Stellen durchgeführt worden ist. Ich wollte nur einige abstrakte Aussagen über Methoden und Ziele interkulturellen Lernens am Beispiel kon-

kreterisieren. Generell gilt, und damit will ich schließen: Viele Inhalte und Methoden interkulturellen Lernens sind bereits von einzelnen Kolleginnen und Kollegen oder in Modellprojekten entwickelt und erprobt worden. Viele Fragen sind bereits in der wissenschaftlichen Forschung untersucht worden. Vorschläge zu einem interkulturellen Umbau der Schule sind also wohlfundiert. Es fragt sich, *ob wir sie umsetzen wollen – und: ob wir sie umsetzen können, ob wir – in jedem Sinne dieses Wortes – die Mittel dazu besitzen.*

Literaturhinweise

Auernheimer, Georg 1995:

Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2. Aufl. Darmstadt.

Bade, Klaus J. u. Rainer Münz 2000: Migrationsreport 2000.

Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt a.M. / New York.

Auernheimer, Georg u. Peter Gsteffner (Hg.) 1996:

Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt a.M.

(= Jahrbuch für Pädagogik 1996).

Bade, Klaus J.: Ausländer Aussiedler Asyl.

Eine Bestandsaufnahme. München.

Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine

andere Moderne. Frankfurt a.M.

Brubaker, Rogers 1994: Staats-Bürger. Deutschland und

Frankreich im historischen Vergleich. Hamburg.

Bukow, Wolf-Dietrich u. Roberto Llaryora 1988: Mitbürger

aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten. Opladen.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) 1998: Interkultu-

relles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn.

Cummins, Jim 1982: Interdependence and bicultural ambiva-

lence. Regarding the pedagogical rationale for bilingual education.

Roslyn.

Diehm, Isabell u. Radtke, Frank-Olaf 1999: Erziehung und

Migration. Eine Einführung. Stuttgart / Berlin / Köln.

Essinger, Helmut u. Onur Bilge Kula 1987:

Pädagogik als interkultureller Prozeß. Felsberg.

Geiger, Klaus F. u.a. (Hg.) 1997:

Interkulturelles Lernen mit Sozialkundebüchern? Kassel.

Geiger, Klaus F. 2000: Die Entwicklung einer multikulturellen

Gesellschaft und die Chancen einer interkulturellen Pädagogik.

In: Elisabeth Gropper u. Hans-Michael Zimmermann (Hg.):

Zuwanderung und Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche.

Stuttgart, S. 11-31.

Gogolin, Ingrid 1994: Der monolinguale Habitus der multilingua-

len Schule. Münster usw.

Habermas, Jürgen 1993: Anerkennungskämpfe im demokra-

tischen Rechtsstaat. In: Charles Taylor: Multikulturalismus und die

Politik der Anerkennung (...). Frankfurt a.M., S. 147-196.

Heitmeyer, Wilhelm 1994: Das Desintegrations-Theorem (...).

In: ders. (Hg.): Das Gewalt-Dilemma. Gesellschaftliche Reaktionen

auf fremdenfeindliche Gewalt und Rechtsextremismus.

Frankfurt a.M., S. 29-69.

Holzbrecher, Alfred 1997: Wahrnehmung des Anderen.

Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen.

Kühn, Heinz 1979: Stand und Weiterentwicklung der Integration

der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in

der Bundesrepublik Deutschland. Memorandum des Beauftragten

der Bundesregierung. Bonn.

Lederer, Harald W. 1997: Migration und Integration in Zahlen.

Ein Handbuch. Bamberg / Bonn.

Münz, Rainer, Wolfgang Seifert u. Ralf Ulrich 1997:

Zuwanderung nach Deutschland. Strukturen, Wirkungen, Perspek-

tiven. Frankfurt a.M. / New York.

Nieke, Wolfgang 1986: Multikulturelle Gesellschaft und Interkul-

turelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik.

In: Die deutsche Schule, H. 4, S. 462-473.

Niekrawitz, Clemens 1990: Interkulturelle Pädagogik

im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur

interkulturellen Pädagogik für alle (...). Frankfurt a.M.

Noiriel, Gerard 1994: Die Tyrannei des Nationalen.

Sozialgeschichte des Asylrechts in Europa. Lüneburg.

Prenzel, Annedore 1995: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit

und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und inte-

grativer Pädagogik. 2. Aufl. Opladen.

Zu den folgenden Ausführungen s. u.a. Bade 1994; Bade / Münz

2000; Lederer 1997; Münz/ Seifert / Ulrich 1997.

Todd, Emmanuel 1998: Das Schicksal der Immigranten.

Deutschland, USA, Frankreich, Großbritannien. München.



Schulentwicklung aus interkultureller Perspektive in Niedersachsen

Marcella Heine, Nieders. Kultusministerium

Meine Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

zunächst herzlichen Dank für die Einladung und auch vielen Dank für die inhaltliche Ausrichtung dieser Tagung. Als Referentin für interkulturelle Bildung freue ich mich natürlich, dass Sie diesen thematischen Schwerpunkt für die heutige Konferenz gewählt haben.

Sie haben ja auch bei dem Motto der Konferenz auf ein Fragezeichen (hinter „Schule der Zukunft“) verzichtet - „und (wenn ich ein zurzeit geflügeltes Wort überstrapazieren darf) - das ist gut so!“ - Allerdings waren Sie damit auch ein wenig wagemutig, denn die Praxis - so ehrlich sollten wir nun doch sein - ist von dem Motto der Veranstaltung doch „ein wenig...“ entfernt. Aber wie heißt es doch so schön? „Wege entstehen beim gehen...“ (Weswegen das Niedersächsische Kultusministerium - um gleich etwas Werbung in eigener Sache zu betreiben - das Handbuch „Sichtwechsel“ mit dem Untertitel versehen hat: Wege zur interkulturellen Schule. Das soll einerseits signalisieren, dass es „viele“ Wege dahin gibt - und andererseits, dass wir noch „unterwegs“ sind).

Zunächst kurz zu meiner Person und zu meiner Funktion: Ich komme aus Italien und zwar aus Rom. An der Universität Rom habe ich moderne Fremdsprachen (Deutsch und Französisch) studiert: 1970 bin ich mit einem einjährigen DAD-Stipendium nach Deutschland gekommen, und dann ist - wie das Leben so spielt - aus dem einen Jahr (fast) ein ganzes Leben geworden. Von 1975 bis 1991 habe ich in einer Grundschule in Hannover-Linden gearbeitet, in der der Anteil der Kinder aus Migrantenfamilien damals ca. 70% betrug (heute, glaube ich, ca. 60%). Ich habe dort Deutsch als Zweitsprache für Migrantenkinder und später auch für Aussiedlerkinder unterrichtet und zwar in gemischten Vorbereitungsklassen - so hießen die heutigen Förderklassen damals - und in weiteren Fördermaßnahmen (z. B. in Förderkursen und in Team-Teaching mit deutschen Kolleginnen). Meine Schülerinnen und Schüler waren Kinder unterschiedlicher Herkunft, zum größten Teil türkische Kinder. Seit 1991 bin ich im Niedersächsischen Kultusministerium zuständige Referentin für die Bereiche interkulturelle Bildung und Erziehung sowie Integration und Förderung der Migranten- und Aussiedlerkinder.

In meinem Vortrag möchte ich folgende Bereiche ansprechen:

1. Die wesentlichen Aussagen der Empfehlung der Kultusministerkonferenz „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ vom Oktober 1996, die als gemeinsamer Orientierungsrahmen für alle Bundesländer dient.
2. Die Frage, wie interkulturelle Bildung zu einem Motor für Schulentwicklung und für die Entwicklung von Qualität von Bildung werden kann (werden könnte) und wie Schritte zu einer interkulturellen

Schulentwicklung aussehen könnten - und dabei auch die vielfältigen inhaltlichen Dimensionen interkultureller Bildung so wie sie auch in einigen niedersächsischen Schulen präsent sind.

3. Das Dilemma „Anspruch und Wirklichkeit“, das - nicht nur in diesem Bereich - Praktikerinnen und Praktiker (zurecht) besonders herantreibt: Wo also gibt es bereits in der Praxis positive Ansätze, wo liegt der größte Handlungsbedarf, welche sind die Haupthindernisse bei der Realisierung interkultureller Ziele in der pädagogischen Praxis?

Diesen Aspekt möchte ich besonders an dem Beispiel der sprachlichen (mehrsprachigen) Bildung exemplarisch zu verdeutlichen versuchen und hier die Frage aufgreifen, wie Ansätze einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit - für alle Schülerinnen und Schüler, nicht nur für die mit Migrationshintergrund - aussehen könnten.

4. Schließlich möchte ich kurz auf die aktuelle Zuwanderungsdebatte und deren mögliche Konsequenzen für die Schulen eingehen und Ihnen dabei die wesentlichen Empfehlungen der „Zuwanderungskommission“ und des „Forums Bildung“ für diesen Bereich vorstellen.



IM VORDERGRUND: MARCELLA HEINE

Empfehlung der KMK „Interkulturelle Bildung und Erziehung“

Ausgangssituation und gesamtgesellschaftliche Hintergründe dieser Empfehlung sind eigentlich klar. Ich will hier nur einige Stichworte nennen: die Internationalisierung aller Lebensbereiche, eine fast zum Modewort gewordene umfassende Globalisierung. In der Folge u. a. weltweite Migrationsströme und multikulturelle Realitäten in den meisten Ländern, nicht zuletzt in den Industrieländern und auch in Deutschland.

Was hier beschrieben wird, hat für die Schule gravierende Konsequenzen. Zwar kann man sagen, dass Migration und multikulturelle Realitäten kein Novum, sondern eher der Normalfall der Geschichte sind. Ohne Migration und ohne Begegnung von Kulturen ist keine Entwicklung denkbar - und die Moderne schon gar nicht. Aber es ist tatsächlich so, dass wir nunmehr - im Zuge der weltweiten Internationalisierungs- und Globalisierungsprozesse in Verbindung mit einer rasanten technologischen Entwicklung - eine neue Dimension und auch eine neue „Qualität“ erreicht haben. Die Schulen spüren das auf vielfältige Weise. Ein Aspekt davon ist die wachsende sprachliche und kulturelle Heterogenität der Schülerschaft in Niedersachsen wie auch in den anderen Bundesländern.

Als ich z. B. meine Arbeit in der Schule aufgenommen habe (d. h. Mitte der 70er Jahre), ging es in erster Linie um die Integration der Kinder sog. „Gastarbeiter“ aus Spanien, Italien, Griechenland, Portugal, dem ehemaligen Jugoslawien und natürlich aus der Türkei. Das war schon schwierig genug. Heute ist es keine Seltenheit mehr, dass in einer Klasse 10 bis 12 Nationalitäten präsent sind. Es ist auch keine Seltenheit, dass wir Zuwanderung und Migration nicht nur in städtischen Ballungsgebieten, sondern auch zunehmend in ländlichen Regionen haben.

Interkulturelle Bildung ist also eine objektive Notwendigkeit, und keine Frage des persönlichen oder (bildungs)politischen „Geschmacks“. Sie hat auch nichts mit Schwärmerei für eine „multikulturelle Gesellschaft“ zu tun. Die Notwendigkeit des Erwerbs interkultureller Kompetenzen ergibt sich zunächst einfach aus den veränderten gesamtgesellschaftlichen Bedingungen. Vielfalt und Differenz sind in einer modernen und zunehmend pluralen Gesellschaft schlicht Realität. Die Frage ist „nur“, wie damit umgegangen wird, und ob junge Menschen auf diese Realität vorbereitet werden oder nicht. Das ist auch der Ausgangspunkt der KMK-Empfehlung, die gewissermaßen als Reaktion auf diese Entwicklung zu verstehen ist.

1993 hatte der damalige niedersächsische Kultusminister Prof. Wernstedt angeregt, zu dieser Thematik eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz herauszugeben. Auch dieser Vorschlag war durchaus mit als Reaktion auf die damaligen fremdenfeindlichen Übergriffe intendiert, aber auch aus der Einsicht, dass es eben nicht reicht, Lichterketten zu organisieren oder punktuelle Aktionen und Projektwochen unter dem Thema „Mein Freund der Ausländer“ durchzuführen. Bitte missverstehen Sie mich nicht: Es liegt mir fern, solche Aktionen abzuwerten - ich habe sie selbst damals mit initiiert. Ich möchte nur unterstreichen: Das allein kann es nicht sein! Fragen des Zusammenlebens und der Vorbereitung auf die Anforderungen einer internationalisierten, mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft müssen strukturell und langfristig die Bildungspolitik und die Schulen beschäftigen. Welche sind die Ziele einer interkulturell ausgerichteten Erziehung? Welche die wesentlichen Inhalte und die didaktischen Grundsätze? Welcher kann - unbeschadet der Beachtung der Länderkompetenzen - der gemeinsame Orientierungsrahmen für

eine Förderung der interkulturellen Erziehung in allen Ländern der Bundesrepublik sein? Damit hat sich die Kultusministerkonferenz in einen - wie Sie sich angesichts der Komplexität und auch der bildungspolitischen Relevanz der Fragestellung sicherlich vorstellen können - schwierigen und langen Abstimmungsprozess zwischen den Bundesländern begeben.

Wenn wir uns das - von einer Arbeitsgruppe unter der Federführung Niedersachsens - erarbeitete Endergebnis anschauen, so denke ich, dass es sich sehen lassen kann. Natürlich mag ich etwas voreingenommen und nicht unparteiisch in dieser Wertung sein, doch ich denke wirklich, dass das „Problem“ der Empfehlung mit Sicherheit nicht in einer unzureichenden oder fehlerhaften inhaltlichen Ausrichtung liegt. Wenn es ein Problem gibt, dann liegt es nach meiner Auffassung eher in dem Bereich „Anspruch und Wirklichkeit“ und nicht in dem Bereich „inhaltliche Defizite“. Wobei unterstrichen werden muss, dass die in der Empfehlung formulierten „Ansprüche“ hoch sind und der Weg zu ihrer Umsetzung in die Praxis lang und reich an Hindernissen ist. Und zwar für alle Beteiligten: für die Schulbehörden auf allen Ebenen, für die Lehrkräfte und die Schulen, für die Schülerinnen und Schüler sowie für ihre Eltern. Soweit zur Gesamteinschätzung.

Ich möchte Ihnen nunmehr einige wesentliche inhaltliche Aspekte der Empfehlung vorstellen und mich dabei auf folgende beschränken:

1. die dort formulierten Ziele interkultureller Bildung und Erziehung und
2. die von der KMK ausgesprochenen Empfehlungen für die Weiterentwicklung.

Ziele interkultureller Bildung

Die Schülerinnen und Schüler (sollen)

- sich ihrer jeweiligen kulturellen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewusst werden;
- über andere Kulturen Kenntnisse erwerben;
- Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln;
- anderen kulturellen Lebensformen und -orientierungen begegnen und sich mit ihnen auseinandersetzen und dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten;
- Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernstnehmen;
- das Anderssein der anderen respektieren;
- den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln;
- Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft bzw. in einem Staat finden;
- Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können.

Schulentwicklung aus interkultureller Perspektive in Niedersachsen

Interkulturelle Bildung und Erziehung wird als Bestandteil der Allgemeinbildung definiert. Es geht also nicht um eine „Sonderpädagogik“ – um eine „Ausländerpädagogik“ oder um „Eine-Welt-Pädagogik“ – sondern um die Erfüllung des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrages, wie er mittlerweile in den meisten Schulgesetzen der Länder formuliert ist, beruhend auf den Verfassungsgrundsätzen, nach denen die Würde des Menschen unantastbar ist und Menschen keine Benachteiligung auf Grund ihrer Rasse, Herkunft oder Religion erfahren dürfen.

Ich möchte nicht alle in der Empfehlung formulierten Ziele im Einzelnen kommentieren, sondern die Aspekte unterstreichen, die mir besonders wichtig sind und die auch vielleicht eine neue Akzentuierung beinhalten:

Neben dem Erwerb von Kenntnissen über andere Kulturen wird als ein wesentliches Ziel interkultureller Bildung der Perspektivenwechsel genannt. Es geht also nicht allein darum, sich über andere Kulturen und Menschen aus anderen Ländern Wissen anzueignen, sondern auch um die Herausbildung der Fähigkeit, den eigenen Standpunkt kritisch zu reflektieren, den Blick für andere Wahrnehmungen zu öffnen und interkulturelle Begegnungen zu ermöglichen. Insofern beinhaltet interkulturelle Bildung sowohl kognitives Lernen als auch die Eröffnung von Räumen für interkulturelle Erfahrungen und für deren gemeinsame Aufarbeitung, denn interkulturelle Begegnungen verlaufen nicht geradlinig, sondern meist widersprüchlich, sie werden unterschiedlich erlebt und bewertet. Beides – positive und negative Erfahrungen – gehören zum interkulturellen Lernprozess untrennbar dazu.

Bei dem angestrebten „Perspektivenwechsel“ geht es nicht darum, auf die eigene Sichtweise zu verzichten, sondern darum, den eigenen Standpunkt reflektieren zu können, sich auf eine gleichberechtigte Begegnung einzulassen und ihn dabei zu überprüfen. Die Fähigkeit zur Öffnung für andere Perspektiven dient gerade dazu, die eigene Urteilsfähigkeit zu erweitern und zu stärken.

Ein weiteres Ziel interkultureller Bildung, das mit dem vorher Gesagten in engem Zusammenhang steht, ist die Stärkung der Fähigkeit, Konflikte auszutragen. Konflikte austragen und auch ertragen können. Damit soll nicht suggeriert werden, interkulturelles Lernen sei eine „Konfliktpädagogik“. Multikulturelles Zusammenleben und interkulturelles Lernen sind aber auch nicht nur und nicht immer eine Bereicherung. Der Trugschluss mit der „multikulturellen Idylle“ kann sehr lähmend sein, spätestens dann, wenn man in der Praxis mit sehr handfesten Problemen des Umgangs mit sprachlicher, kultureller, religiöser und ethnischer Heterogenität zurecht kommen will und muss. Umgang mit Differenz ist eben eine anstrengende Angelegenheit, doch immer lohnend. Interkulturelle Bildung sollte Probleme, Ängste und Zweifel ernst nehmen und nicht tabuisieren. Auf keinen Fall darf sie als eine „Betroffenheits- und Mitleidspädagogik“ missverstanden werden, die Minderheiten durch Verklärung entmündigt, statt ih-

nen gleichberechtigt zu begegnen.

Der nächste Abschnitt der Empfehlungen befasst sich mit den inhaltlichen Schwerpunkten. Hier erscheint mir zunächst folgender Aspekt wichtig: Es geht nicht um das „Mehr“ (sprich um eine Ausweitung des Lehrstoffes) sondern vor allem um das „Wie“. Eben um die Perspektive. Um die interkulturelle Öffnung der ohnehin zu behandelnden Unterrichtsinhalte, die in den Rahmenrichtlinien und den Lehrplänen der Schulen bereits verankert sind. So lange interkulturelles Lernen „additiv“ verstanden wird, muss es zu einer Überforderung der Lehrkräfte und der Schule überhaupt führen. Deswegen noch einmal: nicht die Anzahl „interkultureller“ Themen oder Projekte ist entscheidend, sondern die Bereitschaft und die Fähigkeit zur interkulturellen Öffnung „ganz normaler“ Unterrichtsthemen und –inhalte. Es geht um eine Sensibilisierung, und zwar auch und zu allererst der Lehrenden, nicht allein der Kinder und Jugendlichen.

Es geht manchmal schlicht darum, auch mal diejenigen zu Wort kommen zu lassen, die vielleicht eine andere Perspektive in den Unterricht hineinbringen können, seien es die eigenen Schülerinnen und Schüler, deren Eltern oder andere „Expertinnen und Experten“.

Empfehlungen zur Weiterentwicklung

Die Empfehlungen zur Weiterentwicklung leiten uns auch zu der Frage nach „Anspruch und Wirklichkeit“ über. Denn insbesondere daran lässt sich messen – wenn auch mittel- bis langfristig – ob und in welchem Umfang diese Empfehlung in der Praxis überhaupt greift bzw. greifen wird. Über den Wirkungsgrad von KMK-Empfehlungen kann man natürlich auch grundsätzlich Zweifel anmelden und feststellen, wie geduldig Papier doch ist. Es steht außer Frage, dass es viele inhaltlich gute und bildungspolitisch wichtige Empfehlungen der Kultusministerkonferenz gibt, die – aus verschiedenen Gründen – in der Praxis unzureichend umgesetzt werden. Das ist bei dieser Empfehlung nicht anders. Sie war und ist jedoch nicht überflüssig, im Gegenteil: für die derzeit im Zusammenhang mit der Zuwanderungsdiskussion entwickelten Vorschläge und Empfehlungen (seien es die der sogenannten Süßmuth-Kommission oder die des Forums Bildung) ist diese KMK-Empfehlung Ausgangs- und Bezugspunkt. Sie hat ferner bereits dazu beigetragen, die Bemühungen derjenigen zu legitimieren und zu stärken, die im Sinne der Empfehlung bereits gearbeitet haben und arbeiten – sie gewissermaßen aus der Ecke der „Bildungsexoten“ und aus der „Spielwiesensituation“ mehr und mehr herauszuholen. Sie hat die Erkenntnis gefördert, dass interkulturelle Kompetenz ein nicht wegzudenkender Bestandteil einer zeitgemäßen Bildung ist. Das ist wichtig, denn Sie werden mir sicherlich zustimmen, wenn ich feststelle, dass im interkulturellen Bereich „Einzelkämpfertum“ noch weit verbreitet und die Zuwendung zu den Fragen, die uns heute beschäftigen, in den Schulen – trotz fortschreitender Globalisierung und zunehmend multiethnischer Schülerschaft – noch wenig entwickelt ist.

Wenden wir uns also den „Empfehlungen für die Weiterentwicklung“ zu:

- Überprüfung/Weiterentwicklung der Lehrpläne und Rahmenrichtlinien;
- Erarbeitung unterrichtspraktischer Handreichungen;
- Genehmigung von Schulbüchern anhand interkultureller Gesichtspunkte;
- Förderung der Mehrsprachigkeit und Diversifizierung des Fremdsprachenunterrichts;
- Weiterentwicklung des muttersprachlichen Unterrichts und Erleichterung der Beschäftigung nichtdeutscher Lehrkräfte in allen Unterrichtsfächern;
- Pilotvorhaben und Modellprojekte;
- Förderung von Schulpartnerschaften und des internationalen Schüler- und Lehreraustauschs;
- Unterstützung internationaler Netzwerke von Schulen;
- Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern;
- Interkulturelle Angebote als Bestandteil der Lehrer- aus- und -fortbildung.

Sie können sehen, welche Bereiche genannt werden, und werden sicher Ihre eigene Gewichtung vornehmen.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der nach meiner Einschätzung oft vernachlässigt wird, ist die Frage der Weiterentwicklung des muttersprachlichen Unterrichts und der Erleichterung der Beschäftigung nichtdeutscher Lehrkräfte und Fachkräfte. Ich weiß nicht, wie Sie diese Frage selbst einschätzen, ob Sie damit Erfahrungen gemacht haben und welcher Art. Ich persönlich bin überzeugt, dass interkulturelles Lernen und interkulturelle Erziehung schwer realisiert werden können, wenn das Lehrpersonal – anders als die Schülerschaft – monolingual und monokulturell ist und wenn zwischen den Lehrkräften selbst kaum interkultureller Austausch und interkulturelle Lernprozesse stattfinden. Es stellt sich daher die Frage, wie in diesem Zusammenhang das vorhandene Potential an nichtdeutschen Kolleginnen und Kollegen genutzt und künftig weiterentwickelt werden kann. Und zwar im Hinblick auf den Unterricht für alle Kinder und auf die Förderung sprachlicher und kultureller Begegnungen zwischen ihnen – nicht allein im Hinblick auf die Migrantenkinder und auf den muttersprachlichen Unterricht. Ich werde auf diesen Aspekt im Zusammenhang mit Fragen der sprachlichen Bildung noch zurückkommen.

Weitere wichtige Aspekte werden genannt, auf die ich in der Zeit nicht näher eingehen kann: so die Förderung von Schulpartnerschaften und des internationalen Schüler- und Lehreraustauschs, die Unterstützung internationaler Netzwerke, die interkulturelle Öffnung der Schule und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern und mit Eltern.

Zum Schluss, aber sicherlich nicht zum Schluss in der Bedeutung oder in der Wertung:

Die Frage der Verankerung interkultureller Angebote als Bestandteil der Lehreraus- und -fortbildung. Bei der Lehrerfortbildung – in Niedersachsen wie in anderen Bundesländern – hat sich in diesem Bereich in den letzten Jahren Einiges getan. Im Bereich der Lehrerbildung sind ebenfalls Ansätze vorhanden, so z. B. in Niedersachsen durch die Aufnahme interkultureller Aspekte in die neue Prüfungsverordnung. Gerade hier, in der Vorbereitung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer auf die pädagogische Arbeit mit einer sprachlich und kulturell heterogenen Schülerschaft, ist der Handlungsbedarf groß, wenn auch sicher nur schrittweise und langfristig zu bewältigen.

Interkulturelle Bildung und Schulentwicklung - Anspruch und Wirklichkeit

Zum interkulturellen Lernen kursieren in der pädagogischen Praxis zwei hartnäckige Missverständnisse, die mit der Frage, ob interkulturelle Bildung zu einem Motor für Schulentwicklung werden kann - oder nicht - eng zusammenhängen:

Das erste Missverständnis lautet: „Interkulturelles Lernen ist wichtig, aber für uns ist es kein Thema: Wir haben kaum ausländische Kinder in der Schule“. Oder Variante zwei: „Interkulturelles Lernen? Das machen wir doch sowieso! Wir fördern unsere ausländischen Kinder, sie sind voll integriert!“

Zugegeben, die Äußerungen werden hier etwas vereinfacht wiedergegeben. Und doch sind sie, wenn es um die Notwendigkeit oder Entbehrlichkeit interkultureller Erziehung geht, keine Ausnahme. Sie verdienen daher, ernst genommen zu werden, und zwar ohne den erhobenen moralischen Zeigefinger, denn sie deuten auf reale Schwierigkeiten hin, interkulturelles Lernen in die pädagogische Praxis - über die Grenzen der „Ausländerpädagogik“ hinaus - umzusetzen.

Im Bereich der Sprachförderung von Migrantenkindern verfügen viele Schulen inzwischen über eine jahrzehntelange Erfahrung. Hier die Ziele interkulturellen Lernens zu definieren und in konkrete schulische Fördermaßnahmen zu übersetzen, ist leichter, als wenn es um die interkulturelle Öffnung des „ganz normalen“ Unterrichts und der Schulkultur im Alltag geht. „Interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip“, „Erziehung zur Toleranz“, „Perspektivenwechsel“ heißen die Stichworte, die per se aber noch keine Hinweise auf mögliche Konkretisierungen beinhalten. Kein Wunder also, wenn das „ausländerpädagogische“ Missverständnis im fachtheoretischen Diskurs zwar inzwischen (weitgehend) ausgeräumt ist, sich in der Praxis jedoch als zählebig erweist.

Das zweite Missverständnis betrifft die Befürchtung, durch die Aufnahme interkultureller Inhalte und Zielsetzungen würde der schon prall gefüllte Lehrplan zusätzlich „belastet“ und überfrachtet. Aus diesem eher „additiven“ Verständnis interkultureller Bildung wird dann

Schulentwicklung aus interkultureller Perspektive in Niedersachsen

z. B. gefragt, wie es denn in multinationalen Klassen mit Kindern aus zehn und mehr Herkunftsländern überhaupt möglich sei, die Sprachen und kulturellen Hintergründe all dieser Kinder in einem interkulturell gestalteten Unterricht zu berücksichtigen. Auch diese Frage weist auf reale Schwierigkeiten hin und ist sogar berechtigt, solange es beim interkulturellen Lernen

- in erster Linie die Minderheiten – und nicht alle Schülerinnen und Schüler (und Lehrerinnen und Lehrer) – d. h. die ganze Schule/die Schule als Ganzes – im Blick sind (unter der Fragestellung: wer sind unsere Schülerinnen und Schüler? was ist eine „gute Schule“ für unsere Schülerinnen und Schüler – Lehrerinnen und Lehrer)?
- solange es beim interkulturellen Lernen um das „Wie viel“ und nicht vor allem um das „Wie“ geht.

Ausgehend von einem Grundverständnis interkultureller Bildung als Teil der Allgemeinbildung – ausgehend von der Frage „wer sind unsere Schülerinnen und Schüler – was ist eine gute Schule“ möchte ich exemplarisch Schritte aufzeigen, mit denen der Weg zu einer interkulturellen Schulentwicklung – über einzelne Projekte und isolierte Aktivitäten hinaus – eingeleitet werden könnte:

Schritte zu einer interkulturellen/mehrsprachigen Schulentwicklung

Wo stehen wir?

- Bestandsaufnahme
- Rollenreflexion der Lehrkräfte in interkulturellen/mehrsprachigen Lernsituationen
- Recherche der interkulturellen Schulkultur
- Interkulturelle Checkliste

Wo wollen wir hin?

- Entwicklung einer gemeinsamen Vision und konkreter Handlungsziele
- Ideensammlung für ein interkulturelles/mehrsprachiges Rahmenkonzept der Schule

Wie kommen wir dahin?

- Unterrichtsvorhaben, Schulleben und außerschulische Aktivitäten
- Kontakte und Kooperationen (Atlas interkultureller Lernorte)
- Netzwerke von Schulen
- Teambildung
- Qualifizierung und Fortbildung
- Ressourcenplanung
- Aufgabenverteilung und Verantwortlichkeiten

Wo sind wir gelandet?

- Dokumentation
- Öffentlichkeitsarbeit
- Evaluation

Wie halten wir den Zug am laufen?

- Institutionelle Verankerungen
- Schulprogramm
- Revision und Weiterentwicklung des Schwerpunkts "Förderung der interkulturellen Bildung"

Zu dem „ausländerpädagogischen Missverständnis“ habe ich mich bereits geäußert. Es mag hier an dieser Stelle genügen, die vielfältigen Felder und Aspekte interkultureller Bildung (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) zusammenfassend in den Blick zu bekommen (auch hier geht es nicht um das Wie viel, sondern um die Öffnung der Perspektive).

Das erste Dilemma, das in der Praxis eine kontinuierliche Verankerung interkulturellen Lernens im Unterricht und im Schulleben häufig verhindert, ist die noch bestehende Trennung zwischen den verschiedenen „Feldern“ interkultureller Bildung. Denn: die „Migrationspezialisten“ treten – immer noch – selten mit den „Europa- oder den Dritte-Welt-Spezialisten“ in einen Dialog oder Austausch, oft besteht sogar eine gewisse „Konkurrenz“ untereinander, zumindest aber ein gewisses Misstrauen und ein Ringen um die – eigentlich unsinnige Frage –, wer nun die wahren Verfechter interkultureller Bildung sind.

Doch im Ernst: Die unterschiedlichen Perspektiven und pädagogischen sowie methodischen Möglichkeiten einer Bündelung der verschiedenen Ansätze interkultureller Bildung werden selten erkannt und genutzt, um voneinander zu lernen, Schnittmengen zu definieren und gemeinsam Brücken für die Umsetzung in die pädagogische Praxis zu

bauen. Eine solche Bündelung und Weiterentwicklung – im Sinne der Empfehlung der Kultusministerkonferenz – ist nach meiner Auffassung dringend notwendig, wenn interkulturelle Bildung aus der „Nische“ des Spezialistentums herausgeführt werden soll. Nur dann können die Chance, die interkulturelle Bildung zu einem Motor für die Schulentwicklung und zu einem Beitrag zur Verbesserung der Qualität unseres Bildungswesens in einer zunehmend internationalisierten Gesellschaft werden lässt, erkannt und produktiv genutzt werden.

Niedersachsen bemüht sich, die Trennung der verschiedenen Felder interkultureller Bildung: Migrantenförderung, Eine-Welt, europäische Dimension usw. wenn nicht aufzuheben, so zumindest zu reduzieren. Die Instrumente Schulprogramm und Qualitätssicherung bilden die Klammern, mit denen die unterschiedlichen Ansätze interkulturellen Lernens in der Schule miteinander in Verbindung gesetzt und zu Bausteinen für die Entwicklung einer „guten Schule“ werden können.

Das interkulturelle Handbuch „Sichtwechsel“ - Sie sehen, ich mache weiter ziemlich hemmungslos „Werbung in eigener Sache“, doch die positiven Rückmeldungen der „Schulpraktikerinnen/Schulpraktiker“ ermuntern mich dazu... - bietet gerade im Hinblick auf den Aspekt „wie kann interkulturelle Bildung zu einem Instrument der Schulentwicklung werden“ eine Menge praxisnahe und ausbaufähige Vorschläge und Hinweise.

Den Spannungsbogen: „interkulturelle Bildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ möchte ich daher nicht statisch sehen, sondern als einen dynamischen und wechselseitigen Prozess, in dem einerseits der Anspruch immer wieder auf die Umsetzbarkeit in die Wirklichkeit gemessen und „herunterbuchstabiert“ werden muss - und in dem andererseits die Wirklichkeit bei der Realisierung einzelner, manchmal sehr kleiner Schritte die Komplexität und Langfristigkeit der Zielsetzung nicht aus dem Blick verlieren darf.

Oder einfacher und gängiger gesagt: „Wege entstehen beim Gehen“, wie auch der Untertitel des Handbuchs „Sichtwechsel – Wege zur interkulturellen Schule“ suggeriert.

Interkulturelle Bildung am Beispiel sprachlicher (mehrsprachigen) Bildung

Ich habe vorhin erwähnt, wie kritisch ich die noch weitgehend bestehende Separierung verschiedener Bereiche und Ansätze interkultureller Bildung bewerte. Ich möchte jetzt einmal – wenn auch lediglich exemplarisch – verdeutlichen wie schon allein im dem Bereich der sprachlichen Bildung nach wie vor ein eher separierender Ansatz vorherrscht und – positiv gewendet – wie eine Bündelung verschiedener Aspekte sprachlicher Bildung zu einem pädagogischen Konzept mehrsprachiger Erziehung und zu Ansätzen einer „Didaktik der Mehrsprachigkeit“ führen könnte.

Sprache und Beschäftigung mit Sprache ist ein zentrales Element schulischer Bildung. Sprachkompetenz – fremd- und mehrsprachige Kompetenz – ist in Zeiten einer zunehmenden Internationalisierung aller Gesellschaftsbereiche eine Basisqualifikation – genauso wie z. B. der sichere Umgang mit elektronischen Medien und neuen Technologien. So ist z. B. das frühe Erlernen von Fremdsprachen in allen Bundesländern – wenn auch in unterschiedlichen organisatorischen und didaktischen Varianten und Akzentuierungen – ein nicht mehr wegzudenkender Bestandteil der Allgemeinbildung.

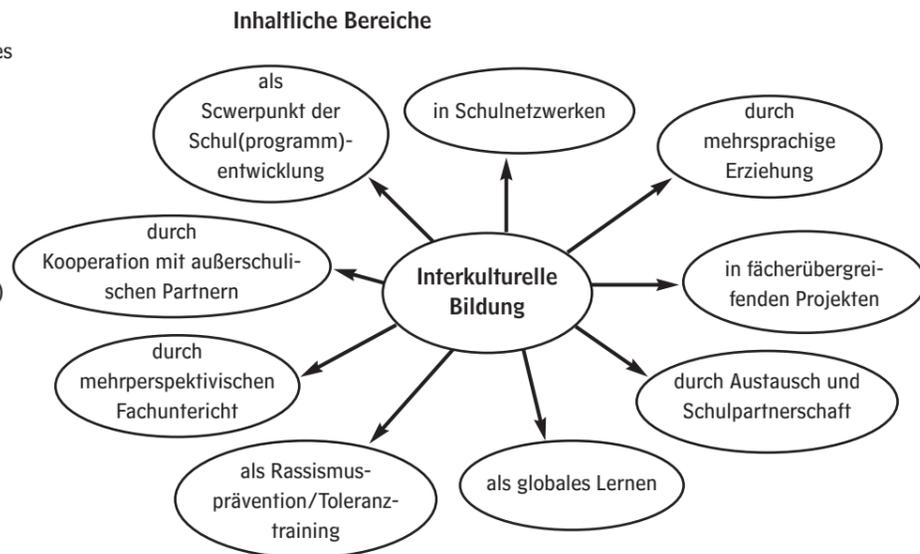
Um so erstaunlicher ist es, dass diese Bemühungen – im Fachdiskurs wie in der pädagogischen Praxis – mit dem sprachlichen Potential, das in unseren Schulen bereits präsent ist, beinahe keinerlei Verknüpfungen aufweisen und dass die Tatsache, dass ein Großteil der Kinder, die mit dem frühen Erlernen einer Fremdsprache (in der Regel Englisch) konfrontiert werden, zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, bei der didaktisch-methodischen Beschäftigung mit dem Thema noch zu selten eine Rolle spielt.

Wiederum verläuft der muttersprachliche/herkunftssprachliche Unterricht für Kinder aus Migranten- und Aussiedlerfamilien meist völlig losgelöst von dem sonstigen Fachunterricht – sei es vom Deutschunterricht, vom Fremdsprachenunterricht oder vom Sachfachunterricht.

Die vielfältige Beschäftigung von und in der Schule mit Sprache bzw. Sprachen schließt also heute eine Reihe von Angeboten ein, die aber (in der Regel) gewissermaßen nebeneinander her bzw. parallel zu einander laufen, wenn nicht sogar manchmal in Konkurrenz zu einander stehen:

Sprachenlandschaften heute und morgen: Sprachenlernen in der Schule – heute

Muttersprache/Zweitsprache Deutsch
Frühes Fremdsprachenlernen
1. Pflichtfremdsprache
2. Pflichtfremdsprache/ Wahlpflichtfremdsprache
Bilingualer Unterricht
Wahlfreie Angebote/AG's
Muttersprachlicher Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft
Unterricht in der Herkunftssprache für ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler



Schulentwicklung aus interkultureller Perspektive in Niedersachsen

Aus der Perspektive einer ganzheitlich verstandenen sprachlichen Bildung ist eine solche Separierung fragwürdig, da sie die wechselseitigen Prozesse im Spracherwerb nicht berücksichtigt, geschweige denn produktiv nutzt, um zu erfolgreichen Spracherwerbsstrategien zu gelangen bzw. solche zu fördern. Deswegen fordern Sprachwissenschaftler sowie Sprachdidaktiker zunehmend die Überwindung der noch weitgehend bestehenden starren Trennung zwischen Fremdsprachendidaktik und Didaktik des Erst- sowie des Zweitspracherwerbs - hin zur Entwicklung einer „Didaktik der Mehrsprachigkeit“, die die Förderung „metalinguistischer“ und interkultureller Kompetenz sowie die funktionale Differenzierung sprachlicher Kenntnisse in den Mittelpunkt rückt.

Es sind in letzter Zeit vielfältige Konzepte und Instrumente entwickelt und auch erprobt worden, die einen solchen ganzheitlichen Ansatz sprachlicher Bildung verfolgen. Das Europäische Portfolio der Sprachen, das auch in Deutschland (vor allem in Nordrhein-Westfalen) erprobt wurde, ist als ein solches Instrument anzusehen. Das Sprachenportfolio dokumentiert und zertifiziert mit Hilfe von Kompetenzstufen die sprachlichen und mehrsprachigen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler sowie deren Lernfortschritte. Er hilft darüber hinaus den Lehrkräften, das sprachliche Potential ihrer Schülerinnen und Schüler zu erkennen und produktiv zu nutzen:

Europäisches Portfolio der Sprachen

Sprachenbiographie (als Lernbegleiter)

- Ich als Sprachenlerner/in
- Was ich für mein Sprachenlernen getan habe
- Was ich mit meinen Sprachen schon kann
- Was wir über Sprachen und ihre Vielfalt herausgefunden haben.

Dossier

- Persönliche Zusammenstellung sprachlicher Lernergebnisse (z. B. Schülerarbeiten, Videos/Filme, Kassetten, Dokumentation von Auslandsaufenthalten...)

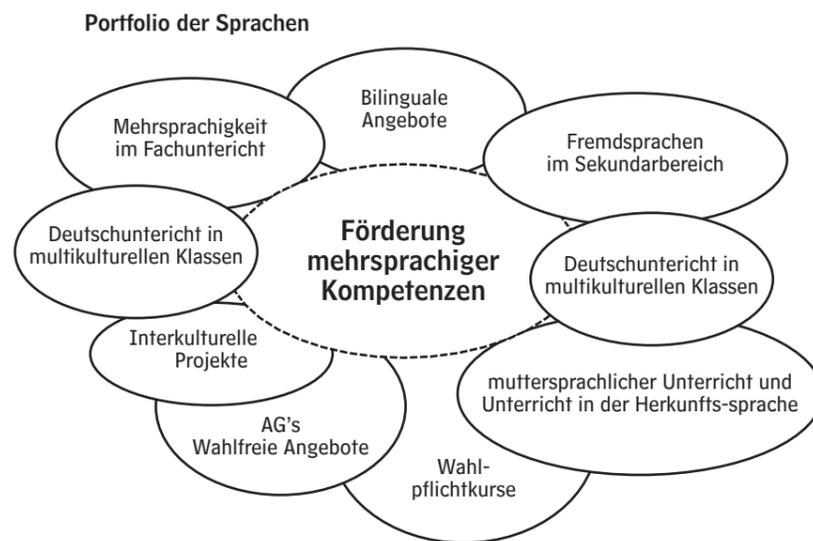
Sprachenpass

(am Ende des Sekundarbereichs I)

- Dokumentation der vorhandenen/erreichten sprachlichen Kompetenzen
- Sprachlernerfahrungen aller Art (Austausch, Partnerschaften, Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht oder AG's, Europa-projekte...)

Schulen, die einen solchen Ansatz verfolgen, fördern einerseits gezielt ihre Schülerinnen und Schüler und eröffnen sich andererseits Wege, interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit als „attraktives Merkmal“ ihres Schulprofils und als Element der Schulentwicklung zu nutzen. Es würde sicherlich hier zu weit führen, auf solche pädagogischen Ansätze und die damit gesammelten Erfahrungen eingehen zu wollen. In einigen der Arbeitsgruppen am Nachmittag sollen und können diese Aspekte viel besser vertieft und praxisbezogen diskutiert werden. Ich möchte und kann daher die darin versteckten Möglichkeiten lediglich andeuten:

Sprachenlandschaften in der Schule - heute und morgen Sprachenlernen in der Schule - morgen



In einem solchen Konzept mehrsprachiger Bildung erhält auch der - nach wie vor stark isolierte und auch marginalisierte - Fachbereich „Muttersprachlicher/Herkunftssprachlicher Unterricht“ eine veränderte Funktion: nicht primär die des Erhalts und der Pflege der Muttersprache/Herkunftssprache, sondern vor allem die der Förderung der Zweisprachigkeit und der interkulturellen Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, um - als „Brücke zwischen zwei Sprachen und Kulturen“ - einen wertvollen Beitrag zur schulischen und beruflichen Integration zu leisten. Die Neufassung des Grundsatzerlasses für diesen Bereich, die derzeit im Kultusministerium erarbeitet wird, bewegt sich in diese Richtung.

Ausblick auf die aktuelle Debatte

Nach über 50jähriger Zuwanderungsgeschichte/Zuwanderungsrealität in unserem Land findet erstmalig eine breite gesellschaftliche Debatte - begleitet von oder vielmehr angestoßen durch entsprechende politische Initiativen und Gesetzesvorhaben - über die Fragen statt, die Schulen und Bildungseinrichtungen schon vorher beschäftigt haben: Integration, Zusammenleben in einer sprachlich, kulturell und religiös pluralen Gesellschaft, Verständigung auf Grundwerte, Anpassung und Differenz im Spannungsverhältnis, Fähigkeit zum interkulturellen Austausch.

Zahlreiche Gremien in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen - Politik und Wirtschaft, Kirchen und Wissenschaft - beschäftigen sich mit dem Thema, formulieren Erwartungen und entwickeln Antworten. Es ist nicht meine Absicht und auch nicht meine Aufgabe, diese heute auch nur darzustellen, geschweige denn zu kommentieren oder zu bewerten. Ich werde mich daher bewusst auf eine exkursive Darstellung der Ergebnisse und Empfehlungen von nur zwei Gremien beschränken, die große gesellschaftliche Relevanz haben und die sich zu Fragen der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien klar positioniert haben: die sogenannte Süßmuthkommission der Bundesregierung sowie das von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung eingesetzte „Forum Bildung“.

Die „Süßmuthkommission“ hat in ihrem Bericht - in 5 Kapitel gegliedert - 100 (teilweise sehr umfangreiche) Empfehlungen für die unterschiedlichsten Bereiche der Zuwanderungspolitik formuliert und erläutert, wovon sich nur ein relativ kleiner Teil (ca. ein Fünftel) auf den Bildungsbereich bezieht, davon haben wiederum 9 Empfehlungen direkt schulische Relevanz. Zusammengefasst betreffen sie im Wesentlichen:

- die Förderung von Möglichkeiten der Ganztagsbetreuung
- die Erleichterung des Einstiegs in die duale Berufsausbildung für junge Neuzuwanderer
- die Ausweitung fremdsprachiger, bilingualer und interkultureller Bildungsangebote mit hohem Attraktivitätsgrad für (Neu)zuwanderer
- die Verankerung interkultureller Pädagogik schon in vorschulischen Einrichtungen und in der Erzieherausbildung
- die Integration des Faches „Deutsch als Zweitsprache“ in die Studentafel und die Fortbildung von Lehrkräften in diesem Bereich
- die Einrichtung von zusätzlichen muttersprachlichen Angeboten am Nachmittag
- die verbesserte Information und Beratung der Eltern über das Schulsystem und die berufliche Ausbildung
- den Aufbau kommunaler Netzwerke zur Förderung der Ausbildungsmöglichkeiten

- die Einrichtung spezieller Angebote der Arbeitsförderung sowie von Fachkursen für junge Migrantinnen und Migranten
- die gleichberechtigte Einbeziehung junger Flüchtlinge ins duale Ausbildungssystem

Allein diese stichwortartige Auflistung macht Fachleuten deutlich, dass der Charakter der Empfehlungen für den Bildungsbereich sehr unterschiedlich zu bewerten ist: während einige Forderungen durchaus zukunftsorientiert sind (z. B. diejenige zur Verbesserung und Ausweitung bilingualer und interkultureller Angebote, wobei diese für alle Kinder und Jugendlichen und nicht nur für (Neu)zuwanderer wichtig sind), fallen andere hinter die Praxis - in Niedersachsen wie in den anderen Bundesländern - deutlich zurück (z. B. diejenige, die den muttersprachlichen Unterricht betreffen, wo mehrere Bundesländer die Bemühungen intensivieren, ihn gerade aus der Isolierung am Nachmittag herauszuführen und stärker als bisher in den Vormittagsunterricht zu integrieren und mit dem Regelunterricht inhaltlich zu verzahnen). Zweifellos richtig sind die Betonung der gezielten Vermittlung von Deutschkenntnissen schon im vorschulischen Bereich sowie die Unterstreichung der Bedeutung einer Einbeziehung und Mitwirkung der Eltern, um zu einer verbesserten Bildungsbeteiligung von zugewanderten Kindern und Jugendlichen zu kommen.

In analoger Richtung und zum Teil noch akzentuierter auf die Förderung einer mehrsprachigen und interkulturellen Bildung ausgerichtet sind die vom Forum Bildung formulierten vorläufigen Empfehlungen zur Bildung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien, die ich Ihnen im Überblick vorstellen möchte:

- Verstärkung des interkulturellen Lernens in allen Bildungseinrichtungen mit Schwerpunkt auf Elementar- und Primarbereich unter Bezugnahme auf die dort vertretenen Sprachen und Kulturen;
- Ausbau des Deutschunterrichts in der Schule, verstärkte Förderung der Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung der jeweiligen Muttersprache;
- Förderung von multikulturellen Kollegien in allen Bildungseinrichtungen;
- Verstärkung der Elternarbeit, Maßnahmen zur Heranziehung von zugewanderten Eltern an schulische Arbeit, beispielsweise Deutschunterricht für nicht deutsch sprechende Mütter;
- Verstärkung der Kooperation von Bildungseinrichtungen mit außerschulischen Initiativen und Selbsthilfegruppen;
- Verbesserung der Bildungsberatung für erwachsene Migrantinnen und Migranten, Ausbau des zielgruppen- und situationsgerechten Deutschunterrichts unter Nutzung des deutschsprachigen Umfeldes;
- stärkere Thematisierung der Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Aus- und Weiterbildung der in der Bildung tätigen Personen, Verstärkung der Bedeutung von Deutsch als Fremdsprache.

Schulentwicklung aus interkultureller Perspektive in Niedersachsen

Sowohl die Empfehlungen der „Süßmuthkommission“ als auch die vorläufigen Empfehlungen des Forums Bildung, die im November dieses Jahres noch einmal abschließend erörtert und im Januar der Öffentlichkeit vorgestellt werden sollen, weisen eine hohe Korrespondenz mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1996 auf. Sie sind insofern nicht neu, zeigen aber auf, dass die dort angesprochenen Fragestellungen und Anforderungen an die Bildungspolitik inzwischen auf einer breiteren Basis diskutiert und mit stärkerem gesellschaftlichen Druck auf die Tagesordnung gesetzt werden.

Dies hat auch dazu geführt, dass die Kultusministerkonferenz sich der Frage erneut angenommen und eine länderübergreifende Arbeitsgruppe beauftragt hat, die Empfehlungen beider Gremien sowie die bisherigen Ergebnisse der empirischen Forschung in diesem Bereich auszuwerten und auf Schlussfolgerungen für die Bildungspolitik und die pädagogische Praxis hin zu untersuchen. Diese Arbeitsgruppe, in der auch Niedersachsen vertreten ist, arbeitet derzeit und wird ihre Ergebnisse bis Ende dieses Jahres der Kultusministerkonferenz vorlegen.

Was die Weiterentwicklung der interkulturellen Bildung in Niedersachsen betrifft, so möchte ich hier nur einige Bereiche stichwortartig nennen, ohne inhaltlich darauf näher eingehen zu können:

- eine von der Landesregierung einberufene interministerielle Lenkungsgruppe erarbeitet derzeit die Eckpunkte eines landesweiten Rahmenkonzeptes zur Integration Zugewanderter, das demnächst dem Kabinett zugeleitet werden soll;
- der sogenannte Grundsatzterlass, der die schulische Integration und Förderung der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache betrifft und u.a. die Bereiche der Deutschförderung und des muttersprachlichen/herkunftssprachlichen Unterrichts behandelt, wird zurzeit neugefasst und wird voraussichtlich Anfang nächsten Jahres in die Anhörung gehen;
- durch Pilotprojekte und Schulversuche werden Ansätze zur Verankerung interkultureller Bildung als Element der Schul(programm)entwicklung erprobt und auf ihre Übertragbarkeit hin untersucht: so z. B. durch das Fortbildungsprojekt „Interkulturelle Bausteine zur Schulentwicklung, an dem 9 Schulen des Sekundarbereichs I beteiligt sind, die Ausbildung von Trainerinnen und Trainer für das interkulturelle Trainingsprogramm „Eine Welt der Vielfalt“ und den bilingualen/interkulturellen Schulversuch „Deutsch-Italienische Gesamtschule“ in Wolfsburg;

- die Bildung und Förderung von Foren und Netzwerken von Schulen und außerschulischen Einrichtungen wird mit dem Ziel einer Regionalisierung/Dezentralisierung interkultureller und integrativer Angebote vorangetrieben: das Netz der Unesco-Projekt-Schulen, der Agenda 21-Initiativschulen, der Europaschulen - und nicht zuletzt das Netzwerk der hannoverschen Schulen, das die heutige Veranstaltung initiiert und mit Leben gefüllt hat - sowie auch das Integrations- und Präventionsprogramm der Landesregierung („Print-Programm“), die inzwischen gebildeten Regionalen Verbände der Migrationsozialarbeit und die in Niedersachsen arbeitenden zahlreichen kommunalen Präventionsräte und „Runden Tische“ seien hierfür nur beispielhaft genannt.

Ob der Paradigmenwechsel von einer defizit- und einseitig problemorientierten „Ausländerpädagogik“ hin zu einer zukunfts- und qualitätsorientierten interkulturellen Bildung, die Begabungspotentiale und Kompetenzen bewusst ausschöpft und fördert, gelingt, hängt von vielen Faktoren ab, die nicht allein - manchmal nicht einmal primär - im Bereich der Pädagogik oder gar der Bildungspolitik angesiedelt sind, sondern eher mit gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Entwicklungen zusammenhängen, und zwar weltweiter. Sich dies und die Grenzen des pädagogischen Tuns bewusst zu machen, soll uns (Pädagoginnen und Pädagogen sowie Bildungsfachleuten) gerade nicht aus der Verantwortung entlassen, im Gegenteil: das soll vielmehr helfen, realistische Ziele und Handlungsräume abzustecken und auch zu erfüllen sowie Beharrlichkeit beim Verfolgen von Teilzielen zu entwickeln, ohne die die Komplexität des Ganzen lähmend oder gar frustrierend wirken muss. Denn Mut zur Reduktion kann - auch und gerade im Bildungsbereich, wie Praktiker längst wissen - Kräfte freisetzen und beim Beschreiten neuer Wege Orientierung bieten.

Sie werden am Nachmittag die Möglichkeit haben, in Arbeitsgruppen gemeinsam zu erforschen, wie solche Wege - zu einer interkulturellen Schule als Schule der Zukunft - konkret aussehen könnten, wo es bereits Erfahrungen gibt, welche Ansätze sich eher bewährt und wo die „Risiken und Nebenwirkungen“ in der Praxis liegen. Hierzu wünsche ich Ihnen - uns - einen recht anregenden und ergebnisreichen Nachmittag. Ihnen danke ich herzlich für die Aufmerksamkeit und die Geduld, mit der Sie zwei - nicht gerade knappe - Referate hintereinander an dem heutigen Vormittag verfolgt haben.



Mehrsprachigkeit von Kindern: Problem oder Chance?

Dr. Angelika Schammert-Prenzler,

Abt. Sozialpädiatrie und Jugendmedizin, Gesundheitsamt Hannover

Zur Person:

Ich bin Schulärztin am Gesundheitsamt der LHH. Mein Schularztbezirk bezieht auch Teile von Linden ein. Damit gehören mehrsprachig aufwachsende Kinder in Migrantenfamilien zu meinen täglichen Kontakten mit ihren unterschiedlichen Sprachbiographien und ihrem Erwerb der deutschen Sprache. Aus diesen Erfahrungen heraus habe ich 1996 den Arbeitskreis „Mehrsprachigkeit bei Kindern“ am Gesundheitsamt gegründet. Einem Teil von Ihnen dürfte das Faltblatt „Kinder, die mit zwei Sprachen aufwachsen“ bekannt sein. Es geht uns im AK um die Förderung erfolgreicher Mehrsprachigkeit – Mehrsprachigkeit unter den gesellschaftlichen Bedingungen der Migration aus Ländern zumeist außerhalb des anglo-amerikanischen Sprachraumes. Und „erfolgreich“ impliziert, dass es auch problematische Spracherwerbsbiographien gibt - Problem statt Chance.

Definitionen

Die **Muttersprache** oder Erstsprache

- wird „natürlich“ erworben als Teil der Persönlichkeitsentwicklung, d.h. sie ist identitätsbildend,
- ihr Erwerb ist regelhaft und nur teilweise von Umweltbedingungen abhängig,
- Ziel ist die Erlangung einer allgemeinen Sprachkompetenz.

Wenn Muttersprache der Verkehrssprache des Landes entspricht, liegt **Einsprachigkeit** vor.

Zweisprachigkeit (Bilingualismus) als Sonderform der Mehrsprachigkeit

Doppelsprachigkeit („echte“ Zweisprachigkeit): gleichzeitiger und gleichstarker Erwerb zweier Sprachen, in der Regel in der Familie. Damit gelten die kindbezogenen Eigenschaften wie bei der Muttersprache.

Zweitsprache:

- tritt nach der Erstsprache auf
- wird „natürlich“ erworben, d.h. es besteht lebensweltlicher Bezug
- Erwerb ist abhängig vom Mitteilungsbedürfnis und von der Häufigkeit des Gebrauchs

Fremdsprache:

- wird „künstlich“ erworben (kein lebensweltlicher Bezug)
- trifft auf eine abgeschlossene Erstsprachenentwicklung.

Gliederung

Im Folgenden werde ich Aspekte der Mehrsprachigkeit aus Sicht

- des Kindes,
- des Elternhauses und
- in Bezug auf die Schule vortragen.

Anschließend werden Sie in Arbeitsgruppen überdenken, was die Bedürfnisse von mehrsprachigen Kindern

- für Ihre eigene Person
- für Ihren Umgang mit dem einzelnen Kind und
- für die Unterrichtsorganisation und -gestaltung bedeuten und wie Sie erreichen können, allen Beteiligten gerecht zu werden. Hierbei gibt es die Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch.

Das mehrsprachige Kind

Cerebrale Repräsentation

Im Gehirn wird die Sprachentwicklung von den beim Rechtshänder links gelegenen Sprachzentren gesteuert: das BROCA-Areal für die expressive Kompetenz und das WERNICKE-Areal für das Sprachverständnis, die Sensitivität. Beide liegen in örtlicher Nähe zu den motorischen und sensiblen Feldern der mittleren Hirnwindungen, das WERNICKE-Areal auch zum Hörzentrum, der HESCHL'schen Windung. Dabei ist die linke Seite mehr für die Produktion und das Verständnis einzelner Wörter und Satzteile zuständig, während die entsprechenden rechtseitigen Hirnareale den Gesamtzusammenhang und die Satzmelodie erfassen.

Zweisprachigkeit präsentiert sich im BROCA-Areal in Abhängigkeit vom Zeitpunkt des Erwerbs der zweiten Sprache (mit den heutigen Untersuchungsmöglichkeiten)

- bei simultanen Erwerb nicht unterscheidbar von Einsprachigkeit,
- bei spätem Erwerb innerhalb des Areals, aber abgrenzbar von den für die Erstsprache „zuständigen“ Neuronen.

Dies gilt für Personen, die beide Sprache fließend sprechen können.

Eine Trennung der neuronalen Präsentation des Sprachverständnisses innerhalb des WERNICKE-Areals nach Sprachen gelingt (zur Zeit noch) nicht.

Sprachentwicklung allgemein

Die Sprachentwicklung des Kindes läuft – genetisch determiniert und durch Umwelteinflüsse zu fördern – nach einem einheitlichen Schema ab. Zunächst ist die Lautskala des Säuglings für alle Sprachen dieser Welt offen. Im Sinne einer Spezialisierung reduziert sich um das erste Lebenshalbjahr herum bei hörenden Kindern das Lautbildungsvermögen auf den erfahrenen Lautschatz, auf die Laute der Mutter-, bzw. Familiensprache(n). Dabei ist das Stadium der Doppelsilben auch noch mehr oder weniger sprachunabhängig, die Interpretation durch die Umgebung allerdings sehr sprachspezifisch. So wird die Doppelsilbe „ma-ma“ im Deutschen als Anrede für die Mutter interpretiert, der Vater kommt mit „pa-pa“ später dran. Im Türkischen gilt „ma-ma“ als Signal für Hunger, der Vater nimmt mit „ba-ba“ die erste Anredeposition ein, „an-ne“ (Mutter) kommt erst im weiteren Verlauf der Wortbildung an die Reihe. Über die Bände sprechenden Einwortsätze führt der Entwicklungsweg bis hin zum Gebrauch von Nebensätzen im Alter von 5 bis 6 Jahren - zum Zeitpunkt des Schuleintritts - und weiter über den Erwerb von Lesen und Schreiben zur voll ausgereiften Sprachkompetenz in der Pubertät.

Bedeutung der Sprache im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung

An dem kleinen Beispiel der Sprachinterpretation wird deutlich, dass Sprache wesentlich mehr beinhaltet, als die Aneinanderreihung von Lauten und Wörtern. Verbunden sind damit Werte und Normen, das, was wir unter „Kultur“ verstehen. Die Sprache ist darüber hinaus für das Kind Ausdruck seines Selbst. Verbale Gefühlsäußerungen sind eins mit dem ausgedrückten Gefühl. Auch die „Ich“-Findung findet überwiegend sprachlich statt. Damit sind Sprache und persönliche Identifikation eng miteinander verstrickt.

Sprachentwicklung bei Doppelsprachigkeit

Werden dem Kind zwei Sprachen angeboten, so verläuft die Sprachentwicklung nicht anders als bei Einsprachigkeit. Es kommt für kürzer oder länger zu einer Mischung beider Sprachen, die nur durch die Bindung an äußere Umstände (personen- oder umgebungsabhängig) dem Kind unterschiedlich präsent werden (Papa-Sprache, Mama-Sprache). Diese Bindung verhilft ihm im Laufe der Zeit zu einer bewussten Trennung der Sprachen.

Erwerb der Zweitsprache

Die meisten mehrsprachigen Kindern, mit denen Sie und ich es zu tun haben, haben ihre zweite Sprache mehr oder weniger zeitlich verzögert

zur Ersten erworben. Mit Eintritt in den Kindergarten ist die Erstsprachentwicklung noch nicht abgeschlossen. Wenn die Kinder erst mit dem Eintritt in die Schule Kontakt zur Zweitsprache finden, liegt ein großer Abschnitt der primären Sprachentwicklung hinter ihnen, bezieht man den Schreib- und Leseerwerb ein, ist auch dann die Erstsprachentwicklung nicht abgeschlossen. Das bedeutet, dass die universellen Strategien des Spracherwerbs auch für den Erwerb der zweiten Sprache noch zur Verfügung stehen.

Im Gegensatz zum Erlernen einer Fremdsprache benötigt das Kind die zweite Sprache immer auch zur Bewältigung seiner Lebenswelt und damit zur Befriedigung seiner emotionalen Bedürfnisse. Diese Tatsache hat Einfluss auf die Entwicklung der Zweitsprache – im Gegensatz zur primären Sprachentwicklung.

Theorien zum Zweitspracherwerb

Was die wissenschaftliche Bearbeitung des Zweitspracherwerbs angeht, so gibt es zur Zeit vier Theorien. Allen gemeinsam ist die aus Beobachtungen begründete Annahme, dass die Zweitsprachentwicklung auf den Errungenschaften und Erfahrungen des primären Spracherwerbs aufbauen.

Kontrastivhypothese

Sprachen ähnlicher Struktur werden schneller gelernt. In einem „positiver Transfer“ werden gleiche Strukturelemente für die zweite Sprache genutzt. „Negativen Transfer“ nennt diese linguistische Hypothese die Übernahme „falscher“ grammatikalischer Elemente aus der Erstsprache.

Identitätshypothese

Mit Hilfe allgemeiner Erwerbsstrategien gleicht das Kind seine Sprache der Zielsprache an, durchläuft also - in zeitlich veränderter Form - beim Lernen der Zweitsprache die Phasen des primären Spracherwerbs. Im Gegensatz zur Erstsprache kann dieser Prozess aber auf jeder Entwicklungsstufe zum Stillstand kommen.

Interlanguagehypothese

Auf dem Weg zur Zweitsprache entsteht eine Lernersprache als Mischsprache, die es dem Kind ermöglicht, verbal handlungsfähig zu sein.

Interdependenzhypothese

Die Erstsprache ist nicht nur Wegbereiter für die Zweitsprache als linguistischer Prozess, sondern sie ist die Basis für die gesamte kognitive Entwicklung. Diese wiederum wirkt sich auf das sprachliche (und schulische) Fortkommen aus.

Mehrsprachigkeit von Kindern: Problem oder Chance?

Strategien beim Zweitspracherwerb

Auf dem Weg zur Zweitsprache muss das Kind, um sprachlich handlungsfähig zu bleiben, sich der vorhandenen Sprachbausteine bedienen. Dies tut es in Form von

- Borrowing: es „leiht“ sich einzelne Wörter aus. Dies hören wir oft bei Gesprächen von Migrantenkindern untereinander. Auch unsere eigene Sprachpraxis wird mehr und mehr dadurch geprägt.
- Interferenz: das Kind überträgt Grammatik und Syntax der starken Sprache auf die schwächere. Vertraute Strukturen werden mit neuem (Vokabel-)Inhalt gefüllt. Ziel ist, wie oben bereits erwähnt, die verbale Handlungsfähigkeit. Deshalb setzt das Kind seine vorhandene Sprachkompetenz ein, um eine gegebene Situation zu bewältigen. Damit kann es auch mit geringen Kenntnissen der Zielsprache sein Kommunikationsbedürfnis befriedigen. Gleichzeitig probiert es aus, ob Sprache so funktioniert.
- Code-switching: innerhalb eines Satzes findet der Sprachenwechsel statt. Diese Mischung beobachtet man überwiegend bei Menschen, die beider Sprachen mächtig sind. Es setzt die Kenntnis der Sprachkompetenzen des Gesprächspartners voraus.

Fossilierung

Alle Autoren weisen darauf hin, dass der Zweitspracherwerb kein linearer Prozess ist. Anders als beim primären Erwerb kann der Prozess auf jeder Entwicklungsstufe steckenbleiben. Nach einer Phase der Stagnation, die grundsätzlich reversibel sein kann, tritt die gefürchtete Fossilierung ein, wenn

- kein ausreichendes sprachliches Angebot besteht, die zweite Sprache zu hören und zu praktizieren,
- das Kommunikationsbedürfnis auch mit geringen sprachlichen Mitteln befriedigt wird,
- keine Identifikation mit der Mehrheitsprache entwickelt wird. Hier spielt das Elternhaus eine große Rolle, aber auch die Akzeptanz der deutschen Gesprächspartner. Zweitsprachenentwicklung ist abhängig vom positiven feedback!

Welche Rolle spielt das Elternhaus?

In der Herkunftsfamilie setzt gelungene Mehrsprachigkeit voraus

- ein hohes Sprachbewusstsein, was sich allgemein in der Pflege sprachlicher Kommunikation und im sprachlichen Umgang mit dem Säugling und Kleinkind zeigt sowie bei Zweisprachigkeit in einer klaren Methode der Präsentation (z.B. eine Person - eine Sprache)

- eine starke ethnische Identität, ein kulturelles Selbstbewusstsein, von der nicht zu trennen ist
- ein Sprachwertgefühl (Prestige) für die in Frage kommenden Sprachen.

Es ist zu bedenken, dass die gesellschaftliche Situation der betroffenen Familien in der Migration den eben genannten Faktoren entgegenwirken:

- Entsprechend der sozialen Stellung der Familien besteht kein ausgeprägtes Sprachprestige. Dieser Mangel wird verstärkt durch den Druck seitens der Institutionen und der Gesellschaft zur (sprachlichen) Assimilation („Sie müssen Deutsch sprechen!“).
- Die Familien besitzen hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung Ihrer Kinder kein Konzept bzw. bringen nicht die Kraft auf, sich und Ihren Kindern die Erschwernisse einer zweisprachigen Erziehung zuzumuten.

Meine und wahrscheinlich auch Ihre Erfahrungen sagen, dass die beschriebenen günstigen Faktoren teilweise etwas mit dem zu tun haben, was wir „Bildungsbewusstsein“ nennen. Es besteht aber auch bei bildungsinteressierten Eltern eine Unwissenheit über die Bedeutung der sprachlichen Förderung im Kleinkindesalter. Hier bestehen Informationsbedarf und -verpflichtung.

Das mehrsprachige Kind in der (deutschen) Schule

Grundsätzlich gibt es zwei mögliche Konstellationen für den Zweitspracherwerb:

- Immersion: Kinder einer (Mehrheits)Sprache lernen eine zweite Sprache. Die Lehrkraft / Erzieher beherrscht beide Sprachen. Dabei entwickelt sich die Zweitsprache nicht auf Kosten der ersten (additiver Bilingualismus)
- Submersion: Kinder einer Minderheitensprache lernen mit Kinder der Mehrheitsprache, die Lehrkräfte sind monolingual. Die Herkunftssprache findet keine Berücksichtigung und verkümmert (substraktiver Bilingualismus)

An unseren Schulen sind die mehrsprachigen Kinder zumeist der Submersionssituation ausgesetzt. Für sie wird Mehrsprachigkeit zum Problem. Die Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen für Lernhilfe spricht für sich.

Auf Veränderungen in der betroffenen Elternschaft können wir nicht warten. Ihnen müssen vermehrte Anstrengungen der adäquaten Information und Aufklärung gelten. Die Kinder, die jetzt die Schule besuchen bzw. eingeschult werden, sind auf Ihre Initiative angewiesen. Und es gibt Gründe, sich der Kompetenz der Muttersprache Ihrer Schülerinnen und Schüler bewusst und auch zu Nutze zu machen:

Zunächst sind Sie emotional gefordert: Sprache als Teil der Persönlichkeit des Kindes verlangt nach Akzeptanz. Die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen, bedeutet auch Ihre individuelle Sprachlichkeit zu schätzen. Wie Sie diese Wertschätzung ausdrücken, ist der Phantasie und Erfahrung des Einzelnen überlassen, Sie sollten aber sicher sein, dass Ihre Schüler sie wahrnehmen. Damit können Sie einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung der Zweitsprache leisten und der Fossilierung entgegenwirken.

Zum Zweiten geht es um den Wert der Erstsprache für den Erwerb der zweiten Sprache: Untersuchungen belegen, dass

- ein hohes Sprachniveau der zweiten Sprache ein eben solches in der Erstsprache voraussetzt,
- die Sprachfähigkeit und Lese-Schreib-Kompetenz vom Niveau der Erstsprache abhängt (das gilt nicht für Wortschatz und Grammatik),
- der durch die Erstsprache begleitete Zweitspracherwerb ein höheres Sprachniveau erreicht.

Außerdem ist es evident, dass die Sicherheit im Umgang mit der Sprache den Schriftspracherwerb begünstigt.

Schule und den sie repräsentierenden Menschen muss es gelingen, die muttersprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu integrieren - dann wird Mehrsprachigkeit zur Chance. Ansonsten bleibt sie ein Problem nicht nur für die betroffenen Kinder und die Schulen sondern auch für die Gesellschaft insgesamt.

Literatur

Kracht, A.: Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Int. Hochschulschriften, Bd. 323, Münster 2000

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

Dr. Günter Max Behrendt, Referat für interkulturelle Angelegenheiten

„Schule ohne Rassismus“ ist eine Kampagne, die von SchülerInnen für SchülerInnen entwickelt wurde und die von diesem „Graswurzel“-Prinzip wesentlich lebt. „Schule ohne Rassismus“ ist folglich keine Sammlung fertiger Unterrichtseinheiten, die von LehrerInnen an die Schülerschaft herangetragen wird, sondern beruht auf der Eigeninitiative und dem eigenen Interesse der SchülerInnen, etwas an ihrer Schule zu ändern.

Die Grundidee stammt aus Belgien, wo Schüler durch die Wahlerfolge der rechtsextremen Partei „Vlaams Blok“ aufgerüttelt wurden. Mit der „SOS Rassismus“-Bewegung fand sich ein Pate, der die Idee überregional bekannt machte. Ähnlich verlief die Entwicklung in Deutschland. Hier war es die Kandidatur eines Lehrers für die rechtsextremen „Republikaner“, die die Schülerschaft an einem Gymnasium in Dortmund in Bewegung brachte. Sie griffen die „Schule ohne Rassismus“-Idee auf und machten aus ihrem Immanuel-Kant-Gymnasium 1995 die erste „Schule ohne Rassismus“ in Deutschland.

Der Verein „Aktion Courage e.V. – SOS Rassismus“ in Köln übernahm die Rolle einer Koordinierungsstelle und verbreitete die Idee zunächst vor allem in Nordrhein-Westfalen. Später griffen auch SchülerInnen in anderen Bundesländern das Konzept auf, so daß heute bereits 62 Schulen bundesweit offiziell (das heißt, dank Verleihung durch Aktion Courage e.V.) den Titel „Schule ohne Rassismus“ führen dürfen. Darunter sind Schulen aller Sparten, Grundschulen ebenso wie Schulen für Lernhilfe – die erste „Schule ohne Rassismus“ in Niedersachsen war eine Schule für Lernhilfe (Lutterbergschule in Bad Lauterbach). In Hannover sind es das Abendgymnasium und das Gymnasium Herschelschule, die den Titel führen.

Wie wird man „Schule ohne Rassismus“?

Grundvoraussetzung für die Verleihung des Titels „Schule ohne Rassismus“ ist das schriftlich fixierte Bekenntnis von mindestens 70 Prozent aller Angehörigen einer Schule zu den Regeln der Kampagne. Üblicherweise erfolgt dies in Form einer Unterschriftensammlung, da aber „Schule ohne Rassismus“ wie gesagt eine Kampagne ist, die vom Engagement der Betroffenen lebt, und keine starre Institution, werden nicht nur die Regeln an jeder Schule neu diskutiert und bei Bedarf angepaßt, sondern auch die Form der Zustimmungseinholung kann verändert werden. An der Herschelschule beispielsweise fand eine allgemeine, freie und geheime Wahl statt, bei der die Schülerinnen und Schüler z.B. auch Wahlkabinen und Wahlurnen organisierten und so zugleich ein Stück Demokratieunterricht selbst

durchführten. Seit dem Neustart von „Schule ohne Rassismus“ im Jahr 2000, der mit dem Umzug der Bundeskoordination von Bonn nach Berlin zusammenfiel, wurde nicht nur der Titel der Kampagne auf „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ ergänzt, sondern auch die ursprünglich fünf Regeln der Kampagne auf drei verkürzt. Im wesentlichen besagen sie, daß an einer „Schule ohne Rassismus“ rassistische Äußerungen und Handlungen nicht toleriert werden. Außerdem verpflichtet sich eine „Schule ohne Rassismus“ zu jährlich wiederkehrenden Projekten und schulweiten Aktionen, die die Themen „Rassismus“ und „Gewalt“ aufgreifen. Dies kann in Form von Projektwochen geschehen, oder indem ein Theaterstück zum Thema entwickelt und aufgeführt wird oder mit einer Filmvorführung samt anschließender Diskussion und so weiter. Möglich sind beispielsweise auch unterrichtsfächerübergreifende Gemeinschaftsprojekte oder die Organisation eines internationalen Festes – der Kreativität und Fantasie sind hier keine Grenzen gesetzt.

Wie aus dem Vorstehenden unschwer zu erkennen, ist eine erfolgreiche Durchführung so umfassender Vorhaben ohne eine aktive Unterstützung durch die Lehrerschaft gar nicht denkbar. Trotzdem ist großer Wert darauf zu legen, daß das Projekt eine Eigeninitiative der SchülerInnen bleibt und bleiben kann. Denn eines der wichtigsten Ziele der Kampagne kann nur so erreicht werden: Nämlich daß die SchülerInnen sich selbst und aus eigener Motivation für die Auseinandersetzung mit dem schwierigen Thema „Rassismus“ entscheiden. Sie diskutieren miteinander darüber „Was ist Rassismus denn eigentlich?“ nicht, weil es auf dem Lehrplan steht, sondern weil sie für sich selbst Klarheit gewinnen wollen für die nächste Diskussion mit ihren MitschülerInnen. Die Sammlung der Unterschriften wird in aller Regel zu einem Diskussionsmarathon, der sich auch über Monate ziehen kann. Für den hierfür gewiß nötigen „langen Atem“ brauchen die engagierten SchülerInnen nicht nur die professionelle Unterstützung aus der Lehrerschaft, sondern auch persönlichen Rückhalt bei LehrerInnen ihres Vertrauens.

LehrerInnen und SchülerInnen ihrerseits können sich auf die inhaltliche und organisatorische Hilfestellung durch die Servicestationen der Kampagne verlassen. In Hannover sind dies:

Organisation	AnsprechpartnerIn	Adresse	Telefon
Pavillon	Klaus Stempel	Lister Meile 4 30161 Hannover	34 45 58
IAF (Verband binationaler Familien und Partnerschaften)	N.N.	Lindener Marktplatz 10 30449 Hannover	44 76 23
Stadt Hannover, Referat für interkulturelle Angelegenheiten	Dr. Günter Max Behrendt	Marktstraße 45 30159 Hannover	1 68-4 12 35

Kurz gefaßt: „Schule ohne Rassismus“ ist ein ausgezeichnetes¹⁾ und chancenreiches Projekt mit einer langfristigen Perspektive, das allerdings für die beteiligten LehrerInnen die eher „undankbare“ Rolle der Unterstützung aus dem Hintergrund vorsieht. Als Vertreter einer der Servicestationen in Hannover kann ich nur sagen: Machen Sie mit, es lohnt sich!

Selbstverständnis einer



1. Ich werde mich dafür einsetzen, dass es zu einer zentralen Aufgabe meiner Schule wird, nachhaltige und langfristige Projekte, Aktivitäten und Initiativen zu entwickeln, um Diskriminierungen, insbesondere Rassismus zu überwinden.
2. Wenn an meiner Schule Gewalt oder diskriminierende Äußerungen oder Handlungen ausgeübt werden, werde ich mich dagegen und setze mich dafür ein, dass wir in einer offenen Auseinandersetzung mit diesem Problem gemeinsam Wege finden, zukünftig einander zu achten.
3. Ich setze mich dafür ein, dass an meiner Schule einmal pro Jahr ein Projekt zum Thema Diskriminierungen durchgeführt wird, um langfristig gegen jegliche Form von Diskriminierung, insbesondere Rassismus vorzugehen.

1) Die Kampagne wurde bisher ausgezeichnet mit:

- Förderpreis „Demokratie Leben“ des Deutschen Bundestages
- Civiis-Preis des WDR Köln
- Aachener Friedenspreis
- Bremer Solidaritätspreis des Senats der Hansestadt,
- Buber-Rosenzweig-Medaille des Koordinierungsrates der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit

„Eine Welt der Vielfalt“

- ein interkulturelles Trainingsprogramm für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler

Irmhild Schrader,

Dieter Schoof-Wetzig, Niedersächsische Lehrerfortbildung

Vielfalt ist ein Merkmal unserer heutigen Gesellschaft. Globalisierungs- und Migrationsprozesse wirken in den Schulalltag ebenso hinein wie die europäische Integration. Die Entwicklungszusammenarbeit zwischen den reichen und armen Regionen in der Welt wirft Fragen auf, die auch in der Schule zu bearbeiten sind. Der Umgang mit Minderheiten, das konsequente Eintreten gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit erfordern von uns allen neue Handlungskompetenzen. Vielfalt bezieht sich jedoch nicht nur auf die multikulturelle Zusammensetzung der Gesellschaft, sie bezieht sich ebenso auf die Differenzen in Geschlecht, Religionszugehörigkeit, Lebensstil u.v.m.

Hier setzt das Trainingsprogramm „Eine Welt der Vielfalt“ an. Konzipiert in den USA unter dem Titel „A World of Difference“ wurde das Programm 1985 nach Unruhen in Boston von der Menschenrechtsorganisation ADL (Anti-Defamation-League) konzipiert, um ein gewaltfreies Zusammenleben innerhalb der Community zu fördern. Als in der Bundesrepublik Asylbewerberheime brannten, wurde das Programm so überarbeitet, dass es in den hiesigen Schulen Eingang finden konnte. In Niedersachsen gibt es seit 2000 ausgebildete TrainerInnen.

Das Programm ist als „Training“ konzipiert, d.h. es handelt sich um eine besondere Form des gezielten, erfahrungs- und personenorientierten Lernens, das sich in einem kontinuierlichen Prozess weiter entwickelt.

Die Zielsetzung des Trainings bezieht sich auf die folgenden Dimensionen:

- die eigene kulturelle Sozialisation reflektieren
- kultureller Vielfalt offen begegnen
- Unterschiede schätzen lernen und Interessen gewaltfrei aushandeln
- eigene Wertestandpunkte überprüfen, Vorurteile erkennen und an ihnen arbeiten
- Negative Auswirkungen von Stereotypen erkennen

- Empathie entwickeln und Diskriminierung aus der Perspektive der Minderheit wahrnehmen
- Verhaltensweisen erarbeiten, um gegen Diskriminierung einzuschreiten

Eine Schule, die sich interkulturell öffnen will, kann das Konzept variabel in ihr Handeln integrieren. Notwendig ist jedoch, dass Lehrkräfte, die die Trainingsmaterialien einsetzen wollen, sich zunächst selbst auf diesen Lernprozess einlassen. Das Programm ist auch für Schulen geeignet, die nur wenige Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft haben, da der Umgang mit Vielfalt insgesamt trainiert wird.

Entsprechend der Zielsetzungen umfasst ein LehrerInnentraining die folgenden sieben Bausteine:

- Kennenlernen und Grundregeln vereinbaren
- Identität
- Sprache
- Vorurteile
- Kulturelles Bewusstsein
- Strukturen der Unterdrückung
- Handlungsperspektiven

Die Bausteine des Trainings folgen einem teilnehmerzentrierten Ansatz. Die Übungen schaffen Räume für rationale Erkenntnisse und emotionale Einsichten. Hier entsteht eine vertrauensvolle Atmosphäre, in der ein persönlicher Austausch, auch Auseinandersetzungen möglich sind. Es geht nicht um eine moralische Bewertung von Vorurteilen und Einstellungen, das Anliegen ist vielmehr, die Entwicklung von Diskriminierung und Rassismus im gesellschaftlichen Kontext zu begreifen und nach Wegen zu suchen, gelernte Bilder und Erfahrungen zu differenzieren, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Zu den Methoden gehören: Partnergespräche und Kleingruppenarbeit, Blitzlichter, Simulationen, Rollenspiele und Fallstudien, kreativ gestaltete Phasen, Diskussion von Thesen zu Stereotypenbildung, Diskriminierung und Rassismus, Arbeit mit Videos und die Erprobung des Unterrichtsmaterials.



Albanischule Göttingen

- ein Modell für eine interkulturelle Schule?

Claudia Schanz, Konrektorin der Albanischule Göttingen

Die Schulentwicklung der Albanischule wurde in dem Workshop anhand von Filmbeiträgen des NDR, HR und Kinderkanals dargestellt. Sie ist nachzulesen in dem Aufsatz: „Start frei für die Schulentwicklung“ in „Beispiele“, 1/99. Die untenstehenden Ausführungen richten ihr Augenmerk explizit auf das interkulturelle Lernen und spiegeln grob mein Referat bei der Tagung „Interkulturelle Schule - Schule der Zukunft“ wieder.

Erfahrungen mit interkulturellem Lernen an der Albani-Grundschule in Göttingen

Interkulturelles Lernen an der Albani-Grundschule wird nicht als eigenes Fach oder als eine gesonderte AG an der Schule angeboten. Interkulturelle Aspekte werden in das Schulleben integriert und in allen Fächern des Regelunterrichts realisiert. Hiermit wird keineswegs das „normale Lernen“, das an allen Schulen im Lande stattfindet und sich an den gültigen Rahmenrichtlinien orientiert, ersetzt oder geschmälert. Interkulturelles Lernen ist ein Gesamtkonzept, das alle Mitglieder der Schulgemeinde einschließt und alle Aspekte des Schullebens berührt und bereichert.

Was passiert und wie dies stattfindet, soll in den folgenden Ausführungen - die in der Kürze nur bruchstückhaft sein können - deutlich werden. Die Ermahnung von Hentig: „Die Sachen klären und die Menschen stärken“ gilt auch hier.

Die Bereiche, in denen dies verdeutlicht werden kann, sind:

- A) Elternarbeit
- B) Sprachen lernen
- C) Neue Technologien
- D) Partnerschaften und EU-Projekte

Es wird häufig beklagt, viele Eltern ausländischer Herkunft interessierten sich nicht für die Schule und wären für die Belange der Schule und für das schulische Fortkommen ihrer Kinder nicht zu gewinnen. An der Albanischule bildet die Elternmitarbeit eine der Säulen der interkulturellen Arbeit.

Nach den Erfahrungen an dieser Schule motivieren die engagierten, eher bildungsorientierten Eltern durch ihr aktives Verhalten auch die sozial-schwächeren, schwerer erreichbaren Eltern. Hemmschwellen werden so reduziert.

Beispiel zu A):

Als die Schulleitung eine Einladung an die Eltern ausländischer Herkunft schickte, mit der Bitte, sie mögen Gegenstände aus ihrer Heimat mitbringen, weil sie „Länderecken“ im Schulgebäude zu gestalten dachten, war die Resonanz groß (etwa 15 Eltern ausländ. Herkunft kamen). Bei der Sichtung der Gegenstände und in Gesprächen stellten sie während dieser Zusammenarbeit viel Verbindendes fest. So wurde das Konzept dahingehend modifiziert, nicht Länderecken, sondern „Themenecken“ zu gestalten - zu den Aspekten

- Spiele aus verschiedenen Ländern
- Kleidung
- Musik
- Feste und Feiern
- Religionen
- Sprachen und Schriften

Das Gemeinsame, Verbindende steht im Vordergrund, wird aber differenziert aufgearbeitet und dargestellt. So finden sich in allen Treppehäusern die o.g. Themenecken in Form von Fotocollagen.

Bietet nun eine Kollegin eine AG mit Spielen an, so geschieht dies auch unter der Mitwirkung von Eltern ausländischer Herkunft. Die Eltern wissen, daß sie willkommen sind, kommen gern in die Schule und engagieren sich.

Es finden in loser Folge Ländertage statt, an denen Eltern von ihrem Land berichten zu den Bereichen Geographie und soziokulturellen Aspekte wie dem Alltag im Leben von Kindern, Festen, Musik, Tanz, Religion, und mehr. Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden diskutiert. Bis jetzt sind die Länder Neuseeland, Mexiko, Türkei, Nigeria, England und China vorgestellt worden. Die Erfahrungen mit den Ländertagen sind bei allen Beteiligten sehr gut - die Eltern fühlen sich gewürdigt, die Kinder bekommen Informationen aus erster Hand. Die gestartete Rolle auch besonders der Kinder dieser Eltern ist leicht nachvollziehbar und wirkt sich auf das Ansehen „der Problemkinder

ausländischer Herkunft“ positiv aus. Auch so wird der Entstehung allgemeiner Vorurteile entgegengewirkt wie „die Türken sind so, die Griechen so“ usw. Ein Vater türkischer Herkunft, der als Hobby u.a. Fußballmannschaften trainiert, hat sich angeboten, ein Fußballturnier für die Schule zu organisieren und in Zusammenarbeit mit dem Sportverein Waspo auch durchzuführen. Durch diesen Einsatz und sein sportliches Engagement bildet er eine Identifikationsfigur für viele Kinder.

Beispiel zu B):

Zwei Mütter bieten Sprachen-Arbeitsgemeinschaften an, eine Mutter aus Neuseeland für Englisch und eine aus Kolumbien für Spanisch. Dies geschieht ohne Bezahlung und mit großem Engagement!

Durch das Vorhandensein von Menschen in der Schule, die andere Sprachen sprechen, kann dies als Konzept genutzt werden, um Neugierde für und Interesse an Sprachen zu wecken, spielerisch, aber nicht banal. Es macht den Kindern zum Beispiel großen Spaß, Mitschüler in ihrer Sprache zu begrüßen, bis 10 zu zählen, in einer „Sprachwerkstatt“ den eigenen Namen oder bestimmte Schlüsselwörter in einer anderen Schrift und Sprache schreiben zu lernen. Mütter und Väter deutscher Kinder geben die erfreute Rückmeldung, ihre Kinder würden sich sehr für Sprachen interessieren.

Bei vielen Themen, die im Unterricht bearbeitet werden, werden sog. Schlüsselwörter in den Sprachen der in der Klasse vorhandenen Kinder herausgearbeitet. Auch hier erfahren die zweisprachigen Kinder die ihnen zustehende Würdigung ihrer Sprachkenntnisse. Alle Kinder erweitern schon früh ihren sprachlichen Horizont. Sie lernen den Umgang mit Sprachenvielfalt als etwas Normales und Interessantes kennen. Das Einhören und das Nachsprechen verschiedener Lautsysteme bilden auch eine gute Grundlage für späteres Fremdsprachenlernen.

Beispiel zu C):

Im Computerraum schreiben sich Kinder Briefe und e-mails mit Kindern aus Partnerschulen. Sie suchen auch im Internet Informationen zu verschiedenen Themen in Kindersuchmaschinen.

Mit Hilfe der Kreisbildstelle wurden in einer 3. und 4. Klasse 2 CD-Roms mit interkulturellen Aspekten hergestellt.

Beispiel zu D):

Im Rahmen von EU-Projekten gibt es Partnerschaften zu Schulen in Finnland, Lettland und Polen. Außerdem arbeitet die Albanischule in einem Netzwerk mit anderen Nieders. Schulen in einer Partnerschaft mit Tansania, speziell mit der Grundschule (primary school) in Mlalo.

Einige Partnerschaften sind aus dem Kontakt mit dem Goethe-Institut in Göttingen entstanden. Ausländische Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, die zu Kursen nach Göttingen kommen, bringen vorher vereinbarte Ergebnisse von Unterrichtsprojekten ihrer Schule mit und stellen diese in Klassen der Albanischule vor. Umgekehrt nehmen sie Arbeiten der Albanischüler, die zu gleicher ebenfalls vorher vereinbarter Thematik gearbeitet haben, mit zu sich nach Hause, wo sie an ihren Schulen präsentiert werden.

Abschließend ist zu betonen, dass die derzeitige Debatte um Integration zu kurz greift, wenn man denkt, sie müsse lediglich bei den Problemen der Kinder ausländischer Herkunft ansetzen.

Die Erfahrungen der Albanischule zeigen eindeutig, dass die Elternmitarbeit - insbesondere die der ausländischen Eltern - wesentlich dazu beiträgt, den ideellen Status (das Ansehen) der Kinder ausländischer Herkunft und der hier lebenden zugewanderter Menschen zu steigern. Dies trägt insgesamt zu einem besseren Lern- und Sozialklima bei.

Die Sorge einiger Eltern, ob das „normale Lernen“ nicht zu kurz käme, konnte durch die praktische Arbeit weitgehend ausgeräumt werden. Insgesamt ist das Ansehen der Albanischule durch ihren interkulturellen Ansatz sowohl in der Schulgemeinde als auch in der Stadt gestiegen.

Die Integration der interkulturellen Thematik in das „normale“ Unterrichtsgeschehen und Schulleben und nicht nur die Konzentration auf die Beseitigung von Defiziten bei zugewanderten Kindern, führen langfristig zu einem Perspektivenwechsel und bilden eine gute Vorbereitung für das Leben in der multikulturellen Gesellschaft.

Fremdsprachenunterricht und interkulturelle Bildung

Dr. Dieter Krohn, IGS Linden

Fremdsprachenunterricht hat nach seinen Zielen, Inhalten und Methoden in allen Schulformen und auf allen Schulstufen große Chancen, interkulturelle Bildung zu fördern. Dies ist nicht als eine zusätzliche Aufgabe zu sehen, sondern als ein zusätzlicher Gewinn. Er tritt ein, wenn die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache an interkulturell bedeutsamen Inhalten und über Verfahren erworben wird, die sensibilisieren für kulturelle Gegebenheiten, für solche der eigenen Kultur wie für die der Menschen, mit denen oder über die wir kommunizieren. Gelingen die Prozesse interkultureller Bildung, ist tatsächliche kommunikative Kompetenz erreicht, denn sie enthält als einen wichtigen Bestandteil interkulturelle Kompetenz. Es ist aber noch mehr erreicht, nämlich ein tieferes Verständnis des Anderen und der eigenen Person.

Die Fremdsprache bietet - mehr noch als die Muttersprache - die Möglichkeit, Distanz zu gewinnen von der vermeintlichen Normalität des Gewohnten, das nur zu leicht als das Richtige angenommen wird. Sie repräsentiert schon allein als eine andere, eine fremde Sprache eine andere Perspektive. Die Lernenden erfahren, daß auch die andere Sprache leistet, was die Muttersprache leistet. Sie tut das mit anderen Mitteln. Vergleiche zwischen verschiedenen Sprachen, die in der Lerngruppe vertreten sind, zeigen ihren gleichen Wert und fördern "language awareness".

Aber auch Inhalte werden durch die fremden Sprachen transportiert: z.B. Informationen über die Zielkulturen, die in Beziehung gesetzt werden müssen zur eigenen Erfahrung. Die Fremdsprachen sollten auch in fächerübergreifender Zusammenarbeit fremdsprachliche Texte für Sachfächer und für Unterrichtsprojekte bereitstellen und mit den daran beteiligten Schülerinnen und Schülern aufarbeiten. Die elektronischen Medien, in denen Englisch eine bedeutende Rolle spielt, bieten viele Möglichkeiten.

Natürlich bietet die persönliche Begegnung zwischen Menschen verschiedener Herkunft die größten Chancen interkultureller Bildung. Dabei ist nicht nur der Kontakt zu Menschen, die die zu lernende Fremdsprache als Muttersprache sprechen, interkulturell bedeutsam, sondern auch die Kommunikation mit Menschen, bei der die gemeinsam beherrschte Fremdsprache als lingua franca benutzt wird. Das wird immer stärker über E-Mail-Kontakte und im Internet der Fall sein. Der Fremdsprachenunterricht muß sensibilisieren für fremde Kultur überhaupt, und das heißt: nicht nur für fremde Kultur in der weiten Welt, sondern auch "für die Kultur, die vielleicht auf der anderen Straßenseite beginnt, die türkische beispielsweise, oder die serbokroatische, oder die kroatische, oder was es sonst noch im Einzugsbereich der Schule und der Schüler gibt." (Konrad Schröder in: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 2/1994, S. 73)

Der Fremdsprachenunterricht kann insbesondere über die Auseinandersetzung mit literarischen Texten der interkulturellen Bildung die-

nen, in denen der Perspektivwechsel erleichtert, wenn nicht gar erzwungen wird. Durch Identifikation mit Personen in den Texten, die in einer anderen kulturellen Situation sind, wird deren Perspektive eingenommen und die eigene relativiert. Fremd- und Selbsterfahrung werden erweitert. Es zeigt sich immer wieder, daß über Texte, in denen Situationen dargestellt sind, die denen der Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Familien in unseren Lerngruppen ähnlich sind, die deutschen Mitglieder der Lerngruppe ihre nicht-deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler besser verstehen und die nicht-deutschen Schülerinnen und Schüler im Schutze dieser Texte über ihre eigene Situation engagiert, aber auch distanziert sprechen können.

Konkrete Hinweise auf Texte, die den Perspektivenwechsel fördern oder erleichtern, und solche Texte selbst enthalten die folgenden Aufsätze:

—● Chee, H.-M.: Interkultureller Landeskundeunterricht - Grundsätze und praktische Empfehlungen am Beispiel Englisch, in: Fremdsprachenunterricht, 3/1997, S. 173-186

—● Hermes, L.: Fremderfahrung durch Literatur - ein Beitrag zum interkulturellen Lernen, in: Fremdsprachenunterricht, 2/1998, S. 129-134.

Die zur Zeit gültigen niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den Unterricht in den verschiedenen Fremdsprachen spiegeln - entsprechend ihrem Erscheinungsjahr - die fremdsprachendidaktische Diskussion der letzten zwanzig Jahre. Während in den älteren Richtlinien Aspekte der landeskundlichen Unterweisung noch häufiger angeführt werden, treten seit etwa zehn Jahren Gesichtspunkte der interkulturellen Bildung in den Vordergrund.

In den "Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht" (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.10.1994) und in den "Standards für den Mittleren Schulabschluss erste Fremdsprache (Englisch, Französisch)" (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.5.1995) wird interkulturelle Bildung/interkulturelle Kommunikation ausdrücklich als Zieldimension des Unterrichts genannt. In den "Standards" werden als zu erreichende Qualifikationen genannt

- "im Vergleich zwischen der eigenen und der englisch-/französischsprachigen Welt Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen und sich der jeweiligen kulturellen Bedingtheit bewußt werden
- das Andere/Fremde als Normalität innerhalb und außerhalb des eigenen Landes anerkennen
- Chancen der kulturellen Bereicherung wahrnehmen
- Chancen und Probleme der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit und Multikulturalität erkennen".

Die "Didaktisch-methodischen Empfehlungen für das Fremdsprachenlernen in der Grundschule" (S. 9) formulieren den Grundgedanken interkultureller Bildung in den Fremdsprachen, der sich in ähnlicher Form in den Rahmenrichtlinien für verschiedene fremdsprachliche Fächer aus den letzten Jahren befindet, folgendermaßen: "Fremdsprachenlernen in der Grundschule soll für die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Sprachen und Kulturen sensibilisieren und in die-

sem Zusammenhang auch sprachliche und kulturelle Kompetenzen und Kenntnisse vermitteln, d.h. im Frühen Fremdsprachenlernen verbinden sich sprachliches und interkulturelles Lernen. Indem die Schülerinnen und Schüler neben ihrer Muttersprache eine andere Sprache kennenlernen, nehmen sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen wahr. Die eigenen Denk- und Sprachstrukturen können relativiert, Reflexionen und Vergleiche angebahnt werden."

In mehrere Rahmenrichtlinien, die nach 1991 erschienen sind, findet sich die Formulierung aus dem Erlaß "Europa im Unterricht"

Es sind im folgenden einige Materialien zusammengestellt, die man in einem auf interkulturelle Bildung ausgerichteten Unterricht gewinnbringend einsetzen kann.

Das Gedicht Coloured, das inzwischen auch als Reggae Song (gesungen von LaMont Humphrey) bekannt geworden ist, macht deutlich, dass man die Einteilung der Menschen nach Hautfarben durchaus differenzierter sehen kann, als es die sogenannten Weißen in ihrem Selbstverständnis tun.

Coloured

Dear White Fella,
Couple things you should know:
When I born, I black,
When I grow up, I black,
When I go in sun, I black,
When I cold, I black,
When I scared, I black,
And when I die - I still black.

You, White Fella,
When you born, you pink,
When you grow up, you white,
When you go in sun, you red,
When you cold, you blue,
When you scared, you yellow,
When you sick, you green,
And when you die - you grey.

And you have the cheek
To call me coloured?

(Anon; written in Aboriginal idiom)

(Erl. d. MK vom 01.02.1991, SVBl. 2/91, S. 30), nach der der Fremdsprachenunterricht dazu beitragen soll, die Schülerinnen und Schüler zu einer sinnvollen Auseinandersetzung mit andersartigen Denk- und Sichtweisen anzuleiten und sie dazu zu führen, die eigenen Haltungen und Einstellungen zu reflektieren, zu relativieren, zu ergänzen und zu verändern.

Ein Fremdsprachenunterricht, der sich interkultureller Bildung annimmt, verfolgt Ziele, die auf Bundes- und Landesebene verbindlich festgeschrieben sind. Vor allen Dingen aber verfolgt er lohnenswerte Ziele.

Dass wir Menschen aus unterschiedlichen Perspektiven wahrnehmen, zeigt uns das folgende Gedicht, das von einer britischen Schülerin geschrieben wurde. Die Mutter und ihr kleiner Sohn unterscheiden sich offensichtlich in ihrer Wahrnehmung und vermutlich auch in ihrer Wertung.

Out of the Mouths of Babes?

"Come and meet my friend on
Sports Day, Mummy."
Sports Day came.
"Where's your new friend, Paul?"
"He's sitting on the front
bench."
There were ten on the front
bench.
"He's wearing red shorts."
There were three boys with
red shorts.
"His hair's curly."
"Oh, the black one,"
said Mummy.

Kathryn Clarke, 15 years

Die Schauspielerin und Schriftstellerin Meera Syal wurde in einem Dorf in der Nähe von Wolverhampton in den englischen Midlands geboren und wuchs dort auf. Sie besuchte auch die Dorfschule, in der ihre Mutter Lehrerin war. Was sie besonders prägte, ist die Tatsache, dass ihre Familie die einzige in jenem Dorf war, die eine andere Hautfarbe hatte. Meera Syal spricht in dem folgenden Interview und

Fremdsprachenunterricht und interkulturelle Bildung

auch in ihrem Roman Anita and Me von Erfahrungen, die denen vieler nicht-deutscher Schülerinnen und Schüler in unseren Schulen ähnlich ist. Über diese Texte können solche Erfahrungen thematisiert werden, ohne dass das eigene Schicksal dieser Schülerinnen und Schüler explizit ins Gespräch kommen muss. - Das Interview führte Barbara Derkow Disselbeck; es findet sich im dritten Band des Lehrwerks ENGLISH G 2000 (Cornelsen).

'I Felt like a Monster'

Barbara: When did your parents come to England, Meera?

Meera: They came in 1960, from Delhi, the capital of India.

Barbara: Did they speak English when they arrived?

Meera: Oh, yes. They spoke English well. My first language was English. I had to learn Punjabi when I was a bit older.

Barbara: Punjabi?

Meera: Yes, their first language was Punjabi. All my family in India speak Punjabi.

Barbara: You were born in England, but you still have family in India. Have you ever been to India?

Meera: Yes, lots of time.

Barbara: When was your first visit?

Meera: When I was four years old.

Barbara: Can you remember that first trip?

Meera: Oh, yes! I remember the heat and the noise. And I remember that we spent most of the time outside. It was so exiting - cold, grey England and then that!

Barbara: And the language?

Meera: Punjabi! I couldn't speak a word at that time, but it was fine. My cousins spoke Punjabi, I spoke English and ... well, we understood each other - kids always do!

Barbara: Back in England, you started school. Did you like it?

Meera: I loved it.

Barbara: Lots of kids hate school! Why did you love it?

Meera: Well, firstly my mum was a teacher. She really made it fun to learn. And secondly my parents, like all Asian parents, always said to me: 'Meera, education is a gift. Don't throw it away!' So when I was young I thought of school as a kind of present!

Barbara: Were there any problems?

Meera: Yes, sometimes, of course. I remember I cut myself on a bottle and the whole form came and looked: they couldn't believe my blood was red, just like their blood! I felt like a monster.

Barbara: Now you're a famous actress and writer. How did that happen?

Meera: I did English and Drama at university. In my last year I did a one-woman show. Someone saw it and said, 'You're good: come and be an actress.' I was lucky.

Barbara: And soon you were acting in London's West End theatres.

Meera: Yes.

Barbara: And then you started to write.

Meera: Yes. I wanted to write a film script about Asian women in this country.

Barbara: 'Bhaji on the Beach'.

Meera: Yes.

Barbara: It was a wonderful film and it got lots of international prizes. And now you've written your first book.

Meera: It's about Meena Kumar, an Indian girl who grows up in a village near Wolverhampton.

Barbara: Is there a bit of Meera Syal in Meena Kumar?

Meera: Oh, a lot.

Barbara: Well, Meena wants to be famous one day and Meera is famous now! Thank you for the interview, Meera.

'Anita and Me'

In this extract from Meera Syal's book 'Anita and Me', Meena's white friend Anita comes to dinner for the first time:

'What's that?' Anita asked, as if there was a sheep's head on her plate.

'Oh that's mattar-paneer,' mama said proudly.

'A sort of Indian cheese, and those are peas ...'

'Cheese and peas?' said Anita. 'Together?'

'Well,' mama went on quickly. 'This is chicken curry. You have had chicken before, haven't you?'

'What's that stuff round it?'

'Um, just gravy, you know, tomatoes, onions, garlic ...'

'Chicken with tomatoes? What's garlic?'

'Don't you worry!' papa said quickly. 'We've also got fish fingers and chips. Is tomato ketchup too dangerous for you?'

Der Text Our Civil Rights wurde von Kindern einer Klasse der Kingsgate Junior School in London erarbeitet. Er wird dort als Grundlage des Zusammenlebens von Kindern aus vielen verschiedenen Kulturen, die an dieser Schule vertreten sind, verstanden. Auch an deutschen Schulen erarbeiten sich viele Klassen entsprechende Regeln. Warum sollte nicht auch der Englischunterricht die Grundlagen des

Zusammenlebens zum Thema machen und ausformulieren, was allen wichtig ist? Man muss damit nicht warten, bis die dafür benötigten sprachlichen Mittel „vorgekommen“ sind, sondern kann auch die Sprache über diese Inhalte, die für die Kinder bedeutsam sind, vermitteln.

Our Civil Rights

I have a right to be happy and to be treated with compassion in this room.

I have a right not to feel threatened or uncomfortable.

This means that no one will laugh at me or hurt my feelings.

I have a right to be myself whether I'm quiet or outspoken.

This means that no one will treat me unfairly because

I'm black or white

fat or thin

tall or short

boy or girl.

I have a right not to be teased about

the way that I work

the way I like to dress

the way I look

my family and culture

the way that I talk

my accent

my name

the games I play or who I play with

where I live or what I do at home

my ambitions

my taste in music

my teams that I support.

I have a right to be safe in this room.

This means that no one will

hit me

kick me

push me

pinch me

hurt me

yell, scream or shout at me.

I have a right to hear and be heard in this room.

I have a right to explain myself.

I have a right to leave my property and work in the

classroom without it being disturbed.

I have a right not to be made fun of.

I have a right to be friends with everyone and for everyone to be friends with me.

I have a right to learn about myself in this room.

This means that I will be free to express my feelings and opinions without being interrupted or punished.

I have a right to say the truth.

I have a right not to be talked about behind my back or to hear people whispering about me.

I have a right for fights and arguments to be forgotten once they have been dealt with.

I have a right to feel proud about my achievements.

I have a right to keep my work to myself if I don't feel confident about it.

Fremdsprachenunterricht und interkulturelle Bildung

Das folgende Gedicht "Dictionary Black" bietet sich für eine Reflexion über Sprache an. Auch die Bedeutung sprachlicher Ausdrücke - hier die der Wörter "black", "dark" und "white" - ist an die jeweilige Perspektive ihrer Benutzer gebunden; sie ist abhängig von deren kulturellem Hintergrund und ihrer politisch und soziologisch bestimmten Biographie. "Looking through my dictionary" sollte als Anregung verstanden werden: Es ist aufschlussreich, in englischen wie auch in deutschen Wörterbüchern nachzulesen.

Der Text lässt sich auch als Rap realisieren.

Dictionary Black

<i>I was looking through my dictionary Just the other day And in front of my eyes Though I was not surprised Was a list as long as my back Giving literal form and fact To all those words Containing 'Black'</i>	<i>A Darky is a Negro Not fair - atrocious - evil And the Prince of Darkness Is the Devil And of course Africa is that continent dark (Where all those blackbirds did embark)</i>
<i>The first thing it says is Opposite to white I say to myself Mmhmm alright It says Persons with dark skin It says Blackhearted - dismal - grim - Angry - threatening Black looks Black marks Black lists And Black books</i>	<i>You want to hear more? Well, guess what else ... You can darken one's door I knew next what to sight So I turn to 'white' All sweetness and light Not a bad word in sight This white race member Whose burden is leading Characterised by their civilised Good breeding Benefiting mankind With whitewitch power Superior in their ivory tower</i>
<i>Deadly - sinister - wicked - hateful All these words to make us 'grateful'?</i>	<i>There is no Whitey Nothing distasteful Only the Darkies are disgraceful</i>
<i>A kidnapped Negro on a slaveship Is a Blackbird (I thought they did have wing Eat worm and sing and t'ng) Blackbirding is the trade itself That gave these people enormous wealth</i>	<i>So due to their fear And their hatred</i>
<i>Black cap is what you get When sentenced to death Black Maria - Blackmail - Black Death - Hold on a 'sec'</i>	<i>They have On purpose created A language deceiving The whole world's believing This 'Oxford Concise' With its 'ism and scism' And outright racism</i>
<i>Let me take a breath I haven't finished yet</i>	
<i>So just for a lark I check out 'dark' Well guess what it says It says Black More or less</i>	<i>While we pay the price While we pay the price (Like Jesus the Christ)</i>
	<i>Sista Roos</i>

Aus: Cobham, Rhonda/Collins, Merle (eds.): *Watchers and Seekers. Creative Writing by Black Women in Britain*, London 1987. Zitiert nach: Feurle, Gisela, *Racist Name-Calling*, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht - Englisch*, 2/94, S. 38.

Der folgende Text enthält die Eindrücke, die eine neunzehnjährige Schülerin aus Tansania während eines Austauschbesuches in Deutschland gewonnen hat. Für diese Schülerin ist Englisch nicht die Muttersprache; darin ist sie unseren Schülerinnen und Schülern gleich. Die im Text zu findenden Abweichungen von der standard-sprachlichen Norm gehören zur authentischen Kommunikation zwischen Menschen, die sich einer anderen als der Muttersprache bedienen. Der Text enthält Formulierungen und Wertungen, die zu Interpretationen herausfordern, da sie nicht eindeutig verstehbar sind. Es ist nötig, sich in die Autorin hinein zu versetzen, um zu begründeten Vermutungen über die Bedeutungen zu kommen. Die meisten Wertungen sind jedoch unmissverständlich. Unsere Schülerinnen und Schüler werden dazu Stellung nehmen wollen. Sie sind mit einer anderen Perspektive konfrontiert. Um sich mit ihr fundiert auseinanderzusetzen, müssen sie ihre eigene Perspektive in Frage stellen.

My journey to Germany

I am a student at Lwandai Secondary School. I am 19 years old and in Form Four in 1997. The following are the things I was especially interested in when I was in Germany. This was p.ex. cleanliness in Germany. I was very happy to see the towns are very clean. And I was very happy to see no dust across the street, that was very nice. The second thing, which I saw, that was good, was the education system in school and German students study for free without paying any school fees. That are good things because education is for everyone. Rather than Tanzanian education that is for those who have the money for the school fees for their children. The third thing which was interesting for me was to see the people to handle with time. I was very happy to hear and to see myself face to face with people who go with time. I was really impressed. The fourth nice thing that interested me was the German students being able to learn with computers when they are still at primary and secondary level. The fifth is economy in Germany, because many people in Germany depend on industries but not on agriculture. I was very happy and very interested on the day when I went to see the car factory at Wolfsburg, which is known as Volkswagen factory. And another thing was to see the museum at Wolfsburg. The things which are not good for me was to see the German students being allowed to smoke while Tanzanian students are not allowed to do so. The other thing was to see the German students being allowed to drink something when they are still in class. And some even eat biscuits in class and talk during class hours while in Tanzania the students are not allowed to make noise, to smoke and to eat and drink during the classes.

Fremdsprachenunterricht und interkulturelle Bildung

Eine kritische, ironisch-selbstironische Betrachtung der nationalen Stereotype, der gegenseitigen Beeinflussung nationaler Kulturen und der kulturellen Globalisierung erleichtert der folgende Song von Gayle Tufts. Vermutlich ist weder den Schülerinnen und Schülern noch den Lehrerinnen und Lehrern alles bekannt, was in dem Text erwähnt wird. In einem Sek. II-Kurs könnte es interessant sein herauszufinden, was genau die "Gaben" sind, die Amerika Deutschland geschenkt hat.

I´m really sorry, Germany

*Ich möchte mich entschuldigen für fast eintausend Dinge
I know I´m not a diplomat, I know I´m just a singer
America is where I´m from, oh yes, ich geb es zu
Ich bitte um Entschuldigung for what we´ve given you.*

*For Burger King and crack and plastic surgery – I´m really sorry
For Britney Spears und auch für Scientology – I´m really sorry
For Rocky, Rambo und Ronald Reagan, too
Für Barbies aus Malibu
Oh, I´m really sorry, Germany
For every single thing that we have given you.*

*For Littleton and kids who kill mit 17 – I´m really sorry
For Marilyn Monroe and for microwave cuisine – I´m really sorry
For Cindy Crawford, Baywatch and slavery
For Infomercials on TV
Please accept this small apology
You know that I´m really sorry, Germany.*

*But wait a minute, hey!
Take another look
Beyond the bad there´s lots of good
There is Martin Luther King, Frank Sinatra´s swing
There´s Hemingway and Hollywood
There is Andy Warhol´s Pop, Hip and also Hop
Hot pancakes on a winter´s day
William Faulkner, Lassie, too
Miles Davis, King of Blues
Madonna, Billie Holiday, Bebop, Brando, Basketball*

They´re fabelhaft but that´s not all.

*For artificial fingernails and Fanta Light – I´m really sorry
The Backstreet Boys and also the religious right – I´m really sorry
For Charlton Heston and the f** NRA, Metallica and macramé
Hey listen up Deutschland, hör mir zu
Just one more time I´m gonna say I´m sorry to you.*

*Cause now I´m thinking of things that Germans love
Miami, Vegas, Disneyland
Implantate for your breast, Urlaub in Key West
Snoop Doggy Dogg und Denver-Clan
Cowboy boots and cowboy clothes,
Blanche, Dorothy and Rose
Ein´ Schrecklich Nette Familie
Harold Robbins, Stephen King
Nicht genau mein Ding
You love´em here in Germany – land of Goethe, Schiller, too
Nicht halb so schlimm what we sent you.*

*Isadora Duncan, the Internet and Cher – I am not sorry
You know we got some klasse Sachen over there – No, I´m not sorry
From great big Rocky Mountains to Rollerblades
You know that it is true
And I´m not sorry
No, no need to be sorry
And don´t forget that America sent me too.*

Weitere Unterrichtsvorschläge finden sich in den folgenden Veröffentlichungen:

—● Beschimpfungen in verschiedenen Sprachen: Eine Sammlung interessanter Unterrichtsmaterialien aus englischen Schulen findet sich in: Feurle, G.: Racist Name-Calling, in: Der Fremdsprachliche Unterricht/Englisch, 28. Jg. (1994) H. 14, S.27-38.

—● Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten in verschiedenen Sprachen: Zum Englischen: Bliemel, W.: Sprichwörter, Aphorismen und sprichwörtliche Redensarten im kommunikativen Englischunterricht, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 43. Jg. (1996) H. 3, S. 251-254; Mieder, W. (Hg.): English Expressions, Reclam, Stutt-

gart 1992; Mieder, W. (Hg.): English Proverbs, Reclam, Stuttgart 1988; Rampillon, U.: Different Cultures - Different Sayings, in: English beyond the classroom, Kamp Verlag, Bochum 1990.

—● Freies Übersetzen englischsprachiger Gedichte; siehe dazu: Hellwig, K.: Übertragen von Gedichten als prozeßorientierte Erfahrung bei Lernern des Englischen, in: Gienow, W./Hellwig, K. (Hg.), Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht, Friedrich Verlag, Seelze 1994, S. 58-76; Hellwig, K.: Freies Übersetzen englischsprachiger Gedichte - eine prozeßorientierte Arbeitstechnik empirisch geprüft, in: Die Neueren Sprachen, Bd. 94 (1995), S. 402-428.

Literatur

Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1994

Fremdsprachenunterricht, 1996, H. 4: Landeskunde

Fremdsprachenunterricht, 1997, H. 3: Mehrere Beiträge zum interkulturellen Lernen

Hu, A.: Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, Bd. 10 (1999) H.2, S. 277-303

Keller, G.: Zehn Thesen zur Neuorientierung des interkulturellen Lernens, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 43. Jg. (1996) H.3, S. 227-236

Kramsch, C.: Context and Culture in Language Teaching, Oxford University Press 1993

Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 46. Jg. (1993) H.1: Schwerpunkt: Interkulturelles Lernen

Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 47. Jg. (1994) H. 2: Schwerpunkt: Interkulturelles Lernen II

Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 50. Jg. (1997) H. 4: Schwerpunkt. Sprache und interkulturelles Lernen

Rampillon, U.: English beyond the classroom. - Unterrichtsvorschläge und Materialien zur Förderung der interkulturellen Gesprächsfertigkeit im Englischunterricht der Sek. I, Kamp Verlag, Bochum 1990

Röttger, E.: Überlegungen zum Begriff des interkulturellen Lernens in der Fremdsprachendidaktik, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, Bd. 7 (1996) H. 2

Tomalin, B./Stempleski, S. (Hg.): Cultural Awareness, Oxford University Press 1993

Der Fremdsprachliche Unterricht, 21. Jg., H. 81 (November 1986): Beziehungen zu Frankreich, Großbritannien, USA

Der Fremdsprachliche Unterricht/Englisch, 25. Jg., H. 1 (Januar 1991): Interkulturelle Kommunikation (mit Auswahlbibliographie zum Thema)

Der Fremdsprachliche Unterricht/Englisch, 26. Jg., H. 7 (August 1992): Intercultural Language Learning (mit Auswahlbibliographie zum Thema)

Der Fremdsprachliche Unterricht/Englisch, 33. Jg., H.36 (November 1998): Mixed Cultures

Der Fremdsprachliche Unterricht/Englisch, 34. Jg., H.43 (Januar 2000): Teaching Cultural Studies

Der Fremdsprachliche Unterricht/Englisch, 35. Jg., H.50 (März 2001): Indien

Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – was ist das?

Sabine Palitzsch, Gymnasium Langenhagen

Mit diesem Beitrag will ich versuchen, einige Antworten zu referieren auf die Frage: Was ist eigentlich interkulturelles Lernen und wie kann es im Fremdsprachenunterricht, speziell im Russischunterricht, verwirklicht werden?

Dazu werde ich ganz kurz die Entstehung und Definition des Begriffs „interkulturelles Lernen“ umreißen, ihn dann zur traditionellen Lan-

deskunde abgrenzen, Ziele und Forderungen an das interkulturelle Lernen im FU vorstellen und schließlich auf einige Besonderheiten des interkulturellen Lernens im Russischunterricht hinweisen.

Doch zuvor möchte ich eine Situation darstellen, die die Notwendigkeit interkulturellen Lernens unterstreicht. Bei einem Schüleraustausch zwischen einem Gymnasium in Essen und einer Mittelschule in Moskau war das russische Mädchen Tanja zu Gast bei ihrer Partnerin Nicole. Beide erzählen aus ihrer Sicht:

Nicole:

Tanja ist eingebildet, verwöhnt und desinteressiert. Bei Tisch hat sie kaum was gegessen von dem, was wir angeboten haben. Und nicht mal ein Glas getrunken. Anschließend hat sie zugesehen, wie ich abgeräumt und gespült habe, statt mir zu helfen. Auf unsere Vorschläge für morgen (Zoo oder Museum) hat sie nicht reagiert. Ihr scheint alles egal zu sein. Wenn ich bedenke, was wir in Russland für ein langweiliges Pflichtprogramm vorgesetzt bekommen haben! Überhaupt interessiert sie sich für nichts. Als wir die Tagesschau sahen, blickte sie überhaupt nicht hin.

Dafür sagte sie danach, wohl um anzugeben, einige deutsche Gedichte auf. Zur Krönung fragte sie mich dann, ob ich mein Lieblingsgedicht vortragen könnte. Als wenn ich sowas auswendig lernen würde! Das kann man doch nachlesen! Es ist doch wichtiger, zu wissen, wo etwas steht und wie man es analysieren kann. Auswendiglernen, das ist doch Steinzeit-Pädagogik!

Und dann dieser Antisemitismus in Russland. Tanja schimpft auf die Juden und wundert sich, dass Deutschland jetzt so viele jüdische Flüchtlinge aufnimmt. Sie muss doch verstehen, dass wir wegen unserer Vergangenheit den Verfolgten helfen wollen!

Offensichtlich liegen hier zahlreiche Missverständnisse vor, die nicht in erster Linie sprachlich bedingt sind. Hier genau setzt interkulturelles Lernen an.

Genese, Popularität und Definition des Begriffs

Der Titel dieser Tagung zeigt: interkulturelles Lernen ist ein aktueller Begriff. Seit den 90er Jahren prägt er auch die Fremdsprachendidaktik. Interkulturelle Kompetenz hat der kommunikativen Kompetenz den ersten Rang unter den Lernzielen im Fremdsprachenunter-

Tanja (auf Deutsch):

Nicole gibt sich gar keine Mühe, obwohl ich bei ihr zu Gast bin. Anstatt dass sie mir etwas zu essen anbietet, fragt sie mich nur, was ich will – woher soll ich wissen, was mir schmecken könnte? Und es kommt vor, dass du eine halbe Stunde vor einem fast leeren Glas sitzt, aber keiner gießt dir etwas ein.

Dann saß ich eine geschlagene Stunde da und habe zugesehen, wie sie Geschirr abwäscht. Wahrscheinlich fahren wir morgen überhaupt nirgendwo hin, weil sie von mir erwarten, dass ich ihnen selbst vorschlage, wohin wir fahren könnten. Dabei hatten wir in Russland doch für sie ein hervorragendes Kulturprogramm organisiert. Und als im Fernsehen die Nachrichten angingen, in denen nur über Katastrophen gesprochen wurde, hat sich überhaupt niemand mehr um mich gekümmert. Und wie können sie das nur angucken? Da geht's doch nur um Politik. Wen interessiert das schon?

Es hat mich sehr erstaunt, dass sie so wenig weiß, obwohl sie doch aufs Gymnasium geht. Sie kennt kein einziges Gedicht auswendig und hat sich sehr gewundert, als ich ihr Gedichte von Goethe und Heine aufgesagt habe. Sie war der Meinung, diese Texte könne man nur analysieren. Aber warum soll man sie nach der Analyse nicht auch auswendig lernen?

Sehr verwundert hat mich die Diskussion über die Lage der Juden in Russland. Warum glaubt sie, dass bei uns alle Juden verfolgt werden? Viele von ihnen arbeiten als Ärzte, Musiker, Wissenschaftler. Ich verstehe, dass alle Deutschen seit dem Krieg einen Komplex in Bezug auf Juden haben. Aber während des Krieges haben die Deutschen doch auch Millionen Russen umgebracht! Warum müssen die Russen ein halbes Jahr Schlange stehen für ein Visum, um eine Woche zu Besuch nach Deutschland zu fahren, aber den Juden geben sie ohne Schwierigkeiten eine Aufenthaltserlaubnis?

richt abgelaufen. Entstanden ist der Begriff aber schon vor längerer Zeit in den USA, um Wege zu einem gelungenen Zusammenleben verschiedener Kulturen in einem Land zu finden. In Deutschland entstand in den 70er Jahren die „Ausländerpädagogik“, die den Gastarbeitern bei der Integration helfen sollte; der Begriff zeigt jedoch schon die einseitige Ausrichtung dieser Pädagogik: die ausländischen Kinder sollten ihre „kulturellen Defizite“ ausgleichen, um sich erfolgreich an die deutsche Kultur zu assimilieren. Die jetzige Aktualität des interkulturellen Lernens hat sicher damit zu tun, dass in den letzten Jahren eine Internationalisierung persönlicher Erfahrungsräume stattgefunden hat: durch Medien, Tourismus, europäischen Binnenmarkt

kommen wir immer mehr in Kontakt mit Menschen aus anderen Kulturen; auch in Deutschland selbst wird mehr und mehr von einer multikulturellen Gesellschaft gesprochen – mag man auf sie hoffen oder sie befürchten.

Dies alles führt dazu, dass auch die Schule sich die Aufgabe gesetzt hat, die Jugendlichen auf ein Handeln in multikulturellen Umgebungen vorzubereiten. Jetzt jedoch mit einem neuen Ansatz: deutsche Schüler sollen sich mit fremden Kulturen auseinandersetzen, um diese besser zu verstehen und durch den Vergleich mit ihren eigenen Erfahrungen auch ihren kulturellen Hintergrund bewusst wahrzunehmen. Ziel dieser Auseinandersetzung ist eine aufgeschlossene Haltung gegenüber Angehörigen anderer Kulturen und zugleich ein fester Standpunkt in Bezug auf die eigene Kultur.

„Interkulturelles Lernen stellt Kompetenzen bereit für die Vermeidung von Missverständnissen oder von missglückter Kommunikation in mehrsprachigen und multikulturellen Umgebungen“²

Abgrenzung zur Landeskunde

Man könnte einwenden: interkulturelles Lernen ist sicher ein Modebegriff; aber es gab doch im Fremdsprachenunterricht immer schon die Landeskunde, in der Schüler über die kulturellen Eigenheiten des Landes der Zielsprache informiert wurden. Deshalb möchte ich kurz die typischen Merkmale der traditionellen Landeskunde darstellen, um sie dann mit dem neuen Ansatz des interkulturellen Lernens zu vergleichen.

Merkmale der traditionellen Landeskunde:

a. Die Landeskunde will ein Gesamtbild der fremden Kultur vermitteln, d.h. die Frage beantworten: Was ist das typisch Russische? Dazu entwirft sie einen „Charakter des Volkes“, in den sich alle Einzelheiten integrieren lassen. Ziel ist ein globales Völkerverständnis.

b. Die Landeskunde konzentriert sich auf die Kultur des Landes, in dem die Sprache als Nationalsprache gesprochen wird.

c. Landeskunde konzentriert sich auf gesellschaftliche Makrostrukturen (Institutionen), sie vermittelt Sachkenntnis über Politik, Gesellschaft, Geographie, Geschichte.

d. Dabei wird die fremde Kultur – notwendigerweise – durch den Filter der eigenen, national geprägten Wahrnehmung betrachtet, diese Perspektive wird jedoch nicht bewusst gemacht. Landeskunde verlangt keinen Perspektivenwechsel, sondern blieb in der Rolle des bewertenden Betrachters.

e. Die Fremdsprache ist zur Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse eigentlich nicht notwendig.

Ziele und Forderungen des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht:

a. Erkenntnis: Gesamtbild eines Volkes gibt es sogar nicht. Beim interkulturellen Lernen steht das Kennenlernen verschiedener kultureller Gruppierungen im fremden Land im Vordergrund. Ziel ist nicht „Völkerverständnis“, sondern konkreter Kontakt zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft, die sich aufgrund von vergleichbaren Interessen etwas zu sagen haben und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken und so ihre Perspektiven erweitern.

b. Interkulturelles Lernen berücksichtigt auch die Funktion der Fremdsprache als Verkehrssprache im internationalen Gebrauch. Sie bezieht also auch die Verständigung zwischen zwei Nicht-Muttersprachlern mit ein.

c. Interkulturelles Lernen vermittelt nicht nur (aber auch) landeskundliche Kenntnisse, sondern auch Strategien der interkulturellen Kommunikation:

- Zuhören und Beobachten
- sich in andere Rollen versetzen
- Stereotype kritisch reflektieren
- sensibler Umgang mit konflikträchtigen Situationen

Im Fremdsprachenunterricht natürlich auch sprachliche Strategien, um Missverstehen, Unverständnis, Verwunderung zu äußern, bzw. geduldig zu erklären, zu wiederholen, zu vereinfachen.

d. Das interkulturelle Lernen verlangt Schülerorientierung: Ausgangspunkt ist die eigene Kultur, d.h. in kulturell gemischten Gruppen neben der deutschen auch die türkische, serbische, ... Kultur. Dabei ist auch hier die Wahrnehmung der fremden Kultur geprägt von der eigenen Erfahrung. Auch beim Interkulturellen entstehen Stereotype, weil die menschliche Wahrnehmung ohne diese Vereinfachung nicht auskommt. Der Unterschied liegt aber darin, dass diese Stereotype, die Bilder, die die Lerner vom fremden Land, aber auch vom eigenen Land haben, ins Bewusstsein gerückt werden. Das Mittel dazu ist der Vergleich, dem auch eine subjektive Bewertung der fremden und der eigenen Kultur folgt.

e. Im grenzüberschreitenden Lernen sollen die SchülerInnen den „Ernstfall“ erproben. Dabei ist die Anwendung der Fremdsprache unbedingt notwendig, um mit den Angehörigen fremder Kulturen in authentischen Austausch zu kommen (Briefkontakte, Email, Austausch). Interkulturelles Lernen erfordert auch neue Unterrichtsformen, vor allem Schüleraktivität. Wichtig dabei ist auch, dass die Schüler Redemittel erwerben, mit deren Hilfe sie auch über ihr eigenes Land berichten können.

Allerdings muss man bedenken, dass ein solches umfassendes Verständnis von interkulturellem Lernen nicht allein im FU bewältigt werden kann, damit wäre er überfordert. Will man diese Lernziele wirklich umsetzen, muss ein fächerübergreifendes Konzept zur kon-

1) aus: Schneider, M.: Interkulturelles Lernen im Russischunterricht. In: Fremdsprachenunterricht. 41/1. 1997, S. 163

2) S. Thürmann, E.: Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung. In: Die NEUEREN SPRACHEN. Heft 4. 93, 1994, S. 317

Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – was ist das?

finuierlichen Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen erarbeitet werden.

Besonderheiten interkulturellen Lernens im Russischunterricht

Russischunterricht erfolgte lange Zeit wie in einem Labor: die eingeschränkten Reisemöglichkeiten machten persönliche Kontakte fast unmöglich. Russland war – im Vergleich zu westeuropäischen Ländern – sehr weit weg. Das hatte aber auch Vorteile: die fremde Welt stellte sich allein durch das Lehrbuch dar, war sehr eindeutig und überschaubar; persönliche Auseinandersetzung musste nicht stattfinden.

Damit verbunden ist ein spezieller Fall der Landeskunde im Russischunterricht. In Lehrbüchern, die in der Sowjetunion für Russischlerner im Ausland konzipiert wurden, herrschte das Konzept der linguostranovedenie vor: Der Ansatz ging davon aus, das Sprachenlernen eng mit dem kulturellen Kontext zu verknüpfen, was prinzipiell durchaus zu begrüßen ist. Allerdings stellten diese Lehrbücher ein (künstliches) Selbstbild der sowjetischen Kultur vor, das das Ziel hatte, die deutschen Schüler positiv für die Sowjetunion zu gewinnen. Dazu wurde ausschließlich synchron das Leben in der SU idealisiert. Die Ausgangskultur der Lerner blieb völlig unberücksichtigt, literarische Texte dienten der Bekräftigung dieser positiven Selbstdarstellung. Situationen der Kommunikation waren stets zwischen Muttersprachlern des Russischen, d.h. der Fremdsprachenlerner sollte möglichst werden wie ein Muttersprachler, indem er die Sprache und das landeskundliche Wissen eines Durchschnittsrussen erwarb.

Das ist aber kein interkulturelles Lernen, obwohl es vielleicht die erfolgreiche Kommunikation in Alltagssituationen gewährleistet, weil es nur innerhalb einer Kultur stattfindet, keinen Vergleich schafft.

Neuere Konzepte für Landeskunde im Russischunterricht bewegen sich zwischen zwei Extremen: die einen fordern eine maximale landeskundliche Kenntnis auf möglichst vielen Bereichen, vermittelt in deutschsprachigen Vorträgen (= Landeskunde als eigenes Fach), vor allem auch in der Ausbildung der Russischlehrer. Ziel ist nicht Kommunikations- sondern Lesefähigkeit. Die anderen plädieren für eine durchgängig kontrastive Landeskunde in den schülernahen Bereichen Familie, Freizeit, Schule, Arbeit, mit dem Ziel einer Toleranzhaltung.

Interessanterweise lehnen beide Gruppen das Training von Kommunikationsmitteln in Alltagssituationen ab, weil sie glauben, es sei unrealistisch, dass deutsche Schüler jemals in solche Situationen kommen. Das muss man heute vielleicht anders sehen.

Ein ganz spezielles Problem des RU ist schließlich die Entwicklung in neuerer Zeit: in den Lerngruppen sitzen nicht mehr vorwiegend deutsche oder ausländische Kinder, die Russisch als zweite oder dritte Fremdsprache lernen, sondern in hohem Maße Muttersprachler des Russischen, die allerdings kulturell in sich inhomogen sein können: sie kommen aus jüdischen Familien in Großstädten oder aus ländlichen Gebieten in Kasachstan, sprechen zu Hause ausschließlich Russisch und haben noch viele Jahre in Russland die Schule besucht oder nur ein Elternteil hat russische Wurzeln. Für solche Lerngruppen gibt es praktisch keine ausgearbeiteten Konzepte für einen gelungenen Spracherwerb, schon gar nicht für ein interkulturelles Lernen. Ein Versuch der Umsetzung interkulturellen Lernens unter solchen Bedingungen ist der nächste Beitrag.

Projekt

Fremdsprachenunterricht mit Muttersprachlern

Wir lernen unsere Geburtsorte kennen.

Schüler aus acht verschiedenen Ländern entwickeln ein Reisespiel

Josephine Kappes, Referendarin an der Goetheschule Hannover

Einleitende Bemerkungen

Interkulturelles Lernen ist im Rahmen von Schule ein vielseitig diskutierter Begriff. Einigkeit besteht darüber, dass angesichts des Zusammenwachsens Europas und der Pluralität an nebeneinander lebenden Kulturen, Religionen und Lebensweisen im eigenen Land dieses Lernen Eingang in den Unterricht finden muss. Der vorliegende Beitrag zu dem Thema soll konkret sein, unterrichtspraktische Erfahrungen am Beispiel eines Kurzprojekts mit Muttersprachlern und Neulernern im Russischunterricht der Klassenstufe sieben vorstellen und kritisch reflektieren.

Die Lerngruppe

Das Gymnasium Goetheschule bietet Russisch als zweite Fremdsprache an. Dieser moderne Fremdsprachenunterricht wird seit einigen Jahren verstärkt von Kontingentflüchtlingen, Russlanddeutschen und russischstämmigen Juden besucht. Ein Fremdsprachenunterricht in solchen Lerngruppen muss einerseits mit extrem heterogenen Sprachvoraussetzungen und sich daraus ergebenden Motivationsverlusten bei den Muttersprachlern sowie Sprechhemmungen bei den Neulernern auseinandersetzen und entsprechende Konzepte entwickeln, er bietet andererseits jedoch Chancen für interkulturelles Lernen.

Der von mir unterrichtete Russischkurs der siebten Klassenstufe besteht aus zwanzig Schülern aus acht Ländern, die vor 0,2 bis dreizehn Jahren nach Deutschland emigriert sind. Nur eine Schülerin ist in Deutschland geboren.

Die russische Sprache beherrschen die Schüler als Mutter- oder Zweitsprache bzw. lernen sie seit einem halben Jahr im Fremdsprachenunterricht. Die erst vor wenigen Monaten übergesiedelten Schüler besitzen kaum Deutschkenntnisse.

Aufgrund der einerseits noch fehlenden bis andererseits überdurchschnittlich entwickelten Sprachkompetenzen im Russischen konnten die Schüler bisher nicht gemeinsam in der Zielsprache kommunizieren. Zur Lösung von Kommunikationsschwierigkeiten benutzten sie grundsätzlich die Strategie des Kodewechsels, was jedoch nicht zur Entwicklung ihrer kommunikativen Kompetenzen beiträgt.

Untereinander kannten sich nur wenige Schüler, einige (meist aus gleichen Herkunftsländern stammende) haben sich zu Grüppchen zusammengetan.

Die Erfahrungen der Schüler im eigenständigen Arbeiten, Mitbestimmen und -gestalten von Lernprozessen waren (z.T. infolge ihrer ehemaligen schulischen Sozialisation) sehr begrenzt, ihre Offenheit und Motivation für andere Unterrichtsformen wie Projektunterricht jedoch umso größer.

Im Rahmen meines Referendariats führte auch ich erstmalig Projektunterricht durch, konnte dabei hilfreiche Erfahrungen in den Rollen der Lernberaterin, Aktivitätenkoordinatorin und Beobachterin machen und dabei wichtige Anregungen über Schülerinteressen und -bedürfnisse gewinnen.

Einordnung des Kurzprojekts in den Unterrichtskontext

Die zum Zeitpunkt der Planung des Kurzprojekts behandelte Lektion beinhaltete eine kleine landeskundliche Sequenz, in der die Schüler acht Großstädte und landschaftliche Regionen sowie das entsprechende topographische Vokabular zur Beschreibung dieser kennen lernen sollten.

Für die Muttersprachler stellen weder das Thema noch das Vokabular einen wirklichen Lernanreiz dar. Eigene Erfahrungen und diesbezügliches Wissen können sie nicht ungefiltert einbringen, weil sie damit die Neulerner sprachlich überfordern würden. Da die Schüler jedoch wenig über die Herkunft ihrer Mitschüler wissen, schlug ich ihnen eine Erweiterung der Sequenz vor, indem ich ihnen als mögliches Thema die Entwicklung eines Reisespiels durch die eigenen Geburtsorte vorstellte. Dieses Angebot wurde von ihnen mit Begeisterung angenommen und sofort erste Ideen zur Verwirklichung formuliert.

Erwerb von Kommunikationsstrategien in Partnerarbeit als Projektschwerpunkt

Muttersprachler und Neulerner können nur gemeinsam kommunizieren, von- und miteinander lernen, wenn sie über Kommunikationsstrategien zur Artikulation und Lösung von Verständigungsschwierigkeiten verfügen.

Der Erwerb dieser Strategien bietet sich besonders in Partnerarbeit an, wobei Partnergruppen aus Muttersprachlern verschiedener Kulturen - in der Literatur TANDEMS genannt - zusammenarbeiten und -lernen, wobei sie für ihre Lernfortschritte Verantwortung tragen. Voraussetzung ist ferner, dass phasenweise die Kommunikationssprache gewechselt wird, so dass jeder Partner mal als Experte seiner Muttersprache und mal als Lernender der Fremdsprache fungiert.

Nach einer offenen Gesprächsrunde mit den Schülern über Vor- und Nachteile unserer Lerngruppenkonstellation stellte ich den Schülern die Tandemidee und ihre Methodik vor und konnte sie schnell zum Ausprobieren dieser alternativen Sozial- und Arbeitsform gewinnen

unter dem Vorbehalt, dass ihnen eine begrenzte Entscheidungsfreiheit bei der Partnerwahl eingeräumt wird. Nach einer detaillierten Fragebogenuntersuchung zu den Sprachkompetenzen der Schüler in beiden Sprachen (Deutsch und Russisch) bildete ich zwei Experten-Gruppen. Jeder Schüler bekam fünf mögliche Partner zugeteilt, von denen er jene ankreuzen sollte, mit denen er sich eine Kooperation vorstellen könne. Im Idealfall entstanden so tandemähnliche Partnergruppen.

Im Hinblick auf mögliche und zu diesem Zeitpunkt lösbare Verständigungsschwierigkeiten in der Partnerarbeit plante ich in Form einer eingeschobenen Sachinformationsphase die Erarbeitung und ggf. Darbietung folgender Kommunikationsstrategien:

1. metakommunikative Strategien (Strategien zur Artikulation von Verständigungsschwierigkeiten)
2. Reduktionsstrategien (Verlangsamung des Sprechtempo, Vereinfachung der Syntax und Lexik)
3. verbale und nonverbale Erklärungsstrategien (Paraphrase, Synonym- und Antonymbildung, Beispielnennung, Einsatz von Mimik und Gestik sowie Zeichnungen).

In Vorbereitung auf den zu erwartenden „Ernstfall“ während der Projektrealisierung sollten die Strategien anschließend in fiktiven Situationen in Partnerarbeit erprobt werden.

Projektplanung

Am Anfang der Projektplanung (ca. vier Wochen vor der Durchführung) stand ein Brainstorming: Die Schüler tauschten sich im Plenum über eigene Erfahrungen mit Reisespielen aus. Sie ermittelten Spielbestandteile und diskutierte Spielvarianten.

In einer anschließenden Sammelphase wurden von den Partnergruppen die für ihre Reisspielvariante zu erstellenden Spielbestandteile (Spielbrett, Städte- und Ereigniskarten, Spielanleitungen) und das dazu erforderliche Material aufgelistet. Ferner stellten einige Gruppen fest, dass sie für die Entwicklung ihrer Spielvarianten Wissen über die einzelnen Geburtsorte benötigen. Um dem Informationsbedarf aller Gruppen gerecht zu werden, einigten sich die Schüler darauf, Aushänge über die Geburtsorte ihrer Partner zu erstellen, die eine Landkarte mit dem eingetragenen Geburtsort, die Nationalflagge und Angaben zur geographischen Lage des Ortes und seinen Besonderheiten enthalten.

Etwa eine Woche vor dem geplanten Projekttag brachten die Schüler ihre gesammelten Materialien (darunter Fotoalben, Bücher, Zeitschriften, Reiseprosperkte) mit und trafen eine Auswahl geeigneter Materialien. Einige baten aus Mangel an eigenen Möglichkeiten um die Vervielfältigung ihrer Fotos oder Bilder am PC. Andere präsentierten mir stolz mit der Hand oder dem PC geschriebene und mit Bildern und Fotos illustrierte Exposés über ihre Heimatorte und von ihren Familienangehörigen. An dieser Stelle wurde mir besonders deutlich, wie hoch das Bedürfnis der Schüler nach einer Thematisierung und einem Austausch über ihre Heimat, Kultur und Erfahrungen sein muss, welchem im Rahmen dieses Kurzprojektes nur in geringem Um-

fang Rechnung getragen werden konnte. Davon zeugten auch die intensiven und emotionalen Schülergespräche während dieser und folgenden Stunden, die zuweilen über das Klingelzeichen hinaus geführt wurden.

Projektdurchführung und Präsentation

Die drei Unterrichtsstunden vor dem verabredeten Projekttag galten der Erarbeitung und der Einübung der o.g. Kommunikationsstrategien in den Partnergruppen an exemplarischen Beispielen und ihrer Erstanwendung im „Ernstfall“, der sich beim Lesen unbekannter Vokabeln auf den von den Partnergruppen in Deutsch oder Russisch erstellten Aushängen über die Geburtsorte der Schüler erwartungsgemäß einstellte.

Weitere „Ernstfälle“ gab es am Projekttag selbst bei der Produktion der Spielelemente und dem Lesen entsprechender Arbeitsaufträge. Für das Formulieren dieser kurzen Arbeitsaufträge mit entsprechenden Mustern für die zu erstellenden Spielelemente habe ich mich aus drei Gründen entschieden: Bereits bei der Produktion der Aushänge musste ich erkennen, dass die Schüler ohne Vorlagen aus Mangel an Erfahrungen und Selbstsicherheit schnell den Kopf verlieren und in der Folge handlungsunfähig reagieren. Ferner verfügen sie noch nicht über Kenntnisse von ansprechenden Gestaltungsformen. Der Einschub einer weiteren und diese Problematik lösenden Sachinformationsphase, in der die Schüler Gestaltungsvarianten kennen lernen und erproben, war vor dem geplanten Projekttag nicht mehr möglich. Für zukünftige Projekt halte ich es jedoch für unabdingbar, den Schülern derartige Kompetenzen bereits in der Vorbereitungsphase oder im projektorientierten Fachunterricht zu vermitteln. Darüber hinaus ist es sinnvoll, Muster von Spielelementen von den Partnergruppen bereits bei der Planung der Projektarbeit arbeitsteilig erstellen und ihre Qualität von den Schülern beurteilen zu lassen.

In der Stunde nach dem Projekttag haben die Partnergruppen Regeln für ihre Spiele aufgestellt, diese beim Spielen ausprobiert und ggf. verändert. So entstanden sieben Spiele mit geringfügigen Modifikationen hinsichtlich ihrer optischen Gestaltung und Spielweise. Bezüglich der weiteren Verwendung des Spiels entschieden sich die Schüler für das Durchführen von Spielstunden und die Ausgestaltung eines Schaukastens im Schulgebäude mit den Spielelementen und einer Kurzdarstellung des Projekts.

Projektauswertung

Im Anschluss an die Projektrealisierung erfolgte eine Auswertungsphase. Zwei Punkte wurden evaluiert: die Projektarbeit und die Effizienz und Anwendbarkeit der Kommunikationsstrategien.

Als positive Aspekte der Projektarbeit nannten die Schüler ihr Interesse am Thema, ihre während des Projekts zunehmende Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit sowie ihre Eigenständigkeit bzw. Selbsttätigkeit bei der Projektrealisierung. Wenige Schüler fanden diese Unterrichtsform jedoch „gewöhnungsbedürftig“.

Besonderes Interesse weckten die Informationen über die Geburtsorte ihrer Mitschüler, die dazu beitrugen, dass sie einander besser kennen lernten, einander näher kamen. Ungewöhnlich hoch schätzten sie den Arbeits- und Organisationsaufwand ein, der ihr Engagement bei der Projektrealisierung jedoch keineswegs schmälerte.

Hinsichtlich der Praxisrelevanz der erworbenen und ausgetesteten Kommunikationsstrategien trugen die Schüler Situationen zusammen, in denen sie über den Unterrichtsalltag hinaus Anwendung finden können. So nannten sie Alltagssituationen (Reisen, Geschäfte erledigen, Einkauf, Auskünfte einholen etc.), Sachzwänge (Verständigungsprobleme in der Schule oder bei der beruflichen Arbeit), bestimmte Gesprächssituationen (mit Menschen anderer Muttersprache, Dialekte, Akzente) etc.. Eine durchgeführte Fragebogenuntersuchung demonstrierte, dass eine Diskrepanz zwischen von den Schülern gern benutzten und von ihnen als besonders wirksam eingeschätzten Kommunikationsstrategien bestand.

Ansätze für interkulturelles Lernen im Projekt und Perspektiven

Muttersprachler, Zweitsprachler und Neulerner haben gemeinsam an einer Sache gearbeitet, Informationen gesammelt, geordnet, strukturiert und ausgewählt, Absprachen getroffen und die dazu benötigten Redemittel in beiden Sprachen sich gegenseitig vermittelt. Zur Bewältigung von Verständigungsschwierigkeiten gebrauchten sie Kommunikationsstrategien, die ihnen die Signalisierung dieser und ihre ansatzweise Lösung ermöglichten. Langfristiges Ziel dieser Methoden ist es, sie zur interkulturellen Kommunikation, einem Teilbereich des Interkulturellen Lernens, zu befähigen. In bestimmten Projektphasen gelang die einsprachige Kommunikation zunehmend. Sie tauschten ihre Erfahrungen mit Gesellschaftsspielen aus, wobei sie überwiegend Gemeinsamkeiten feststellten.

Ferner haben die Schüler, die im Fachunterricht noch keine Gelegenheit hatten, ihre Herkunft zu thematisieren und teilweise davor auch verschieden motivierte Ängste hatten, erfahren, dass die Begriffe „Zuhause“ – „Herkunft“ – „Heimat“ positiv besetzt sind, sie ihre Geburtsorte nicht verleugnen bzw. verbergen brauchen, was wiederum wesentlich zur eigenen Persönlichkeitsbildung und Erzeugung von Selbstverständnis beitragen kann. Mit großem Engagement informierten sie ihre Mitschüler über ihre Geburtsorte. Nicht nur landeskundliche Informationen wurden weitergegeben, sondern auch familiäre Situationen beschrieben und punktuelle Kulturvergleiche mit persönlichen (unreflektierten) Sichtweisen vorgenommen. Aus den Gesprächen ergaben sich weitere Themen für künftige Projekte und Vorhaben mit Lernchancen für interkulturelles Lernen. Einige seien an dieser Stelle genannt:

- Emigrationsursachen und -schicksale (Recherchen im eigenen Umfeld)
- Kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede und ihre Bedingtheit (Vergleich von Festen, Bräuchen, Lebensgewohnheiten, Traditionen)

- Begegnung und Umgang mit dem Fremden (Literaturbeispiele/ eigene Erfahrungen)
- Chancen und Probleme der Multikulturalität und Mehrsprachigkeit (Interviews)
- Tandemlernen im Internet

Da die Schüler im Rahmen dieses Projektes ihre Bedürfnisse nach interkulturellem Austausch und Informationen mehrheitlich gezeigt haben, halte ich es für unabdingbar, mit ihnen an diesen Themen in geeigneten Unterrichtsformen weiterzuarbeiten mit dem Ziel der Förderung eines vertieften Verständnisses füreinander und für sich selbst sowie im Idealfall eines souveränen Miteinanders.

Literaturauswahl

- Doyé, P.:** Neuere Konzepte landeskundlichen Lernens. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. Heft 7. 1992. S. 4-7.
- Herfurth, Hans-Erich:** Möglichkeiten und Grenzen des Fremdspracherwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem. München 1993.
- Hölscher, P. (Hrsg.):** Interkulturelles Lernen. Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I. Frankfurt a.M. 1994.
- Hüllen, W.:** Interkulturelle Kommunikation – Was ist das eigentlich?. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. Heft 7. 1992. S. 8-11.
- Keller, G.:** Zehn Thesen zur Neuorientierung interkulturellen Lernens. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts. 43. 1996. S. 227-236.
- Kostrzewa, F. / Cheon-Kostrzewa, B. Ja.:** Strategien in zieleinsprachlicher Kommunikation. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis (NM) 2/1996. S. 88 - 93.
- Kretschmar, A.:** Landeskunde im Russischunterricht. In: Rottmann, O. A. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik und Methodik des Russischunterrichts. Düsseldorf 1988. S. 227-249.
- Künzle, B. / Müller, M. (Hrsg.):** Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen. Freiburg 1990.
- Raddatz, V.:** Fremdsprachenunterricht zwischen Landeskunde und Interkulturalität: Die Entwicklung didaktischer Parameter im Spannungsfeld von Produkt und Prozess. In: Fremdsprachenunterricht. 40/49. 1996. 242-249.
- Schneider, M.:** Interkulturelles Lernen im Russischunterricht. In: Fremdsprachenunterricht. 41/50. 1997. S. 162-165.
- Thürmann, E.: Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung. In: Die neueren Sprachen. Heft 4. 93. 1994. S. 316-333.
- Vences, U.:** Wir bauen uns ein Ökohaus. Interkulturelle Erfahrungen mit Tandemarbeit. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 3/1999. S. 299 - 308.
- Wolff, D.:** Lernerstrategien beim Fremdsprachenlernen. In: Timm, J.-P.: Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin 1998. S 70 - 77.
- Schneider, M.:** Interkulturelles Lernen im Russischunterricht. In: Fremdsprachenunterricht. 41/50. 1997. S. 163.
- S. Thürmann, E.:** Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung. In: Die neueren Sprachen. Heft 4. 93. 1994. S. 317.

Zweisprachige Alphabetisierung

Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft

Sevinç Ezbük, GS Albert-Schweitzer-Schule, Hannover-Linden

Die Durchführung der zweisprachigen Alphabetisierung ist in Niedersachsen mit dem Erlass des Kultusministeriums vom 3.2.1993 "Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft" im **Artikel 10.2. "Koordiniert zweisprachige Alphabetisierung"** grundsätzlich geregelt. Dort heißt es:

10.2. *Koordiniert zweisprachige Alphabetisierung*
Bei Kindern ausländischer Herkunft mit erheblichen Defiziten in der deutschen Sprache kann das Lesen- und Schreibenlernen koordiniert zweisprachig durchgeführt werden, soweit die schulorganisatorischen Voraussetzungen dafür vorhanden sind.

Die Schule entscheidet in eigener pädagogischer Verantwortung darüber, ob die koordiniert zweisprachige Alphabetisierung

- durch Paralleleinsatz von deutschen und muttersprachlichen Lehrkräften,
- durch enge didaktische und zeitliche Abstimmung der Alphabetisierung in der deutschen Sprache (Regelunterricht) und in der Muttersprache (muttersprachlicher Unterricht), oder
- durch eine Kombination beider Formen durchgeführt wird.

Die Durchführung von zweisprachigen Alphabetisierungsmaßnahmen bedarf der Genehmigung des Kultusministers.

Seit 12 Jahren wird in der GS Albert-Schweitzer-Schule (Hannover-Linden) von mir in Zusammenarbeit mit den betreffenden Kolleginnen und Kollegen systematisch zweisprachige Alphabetisierung in allen I. Klassen durchgeführt.

Die türkischsprachige Kinder sind bei ihrer Einschulung bilingual, doppelt halbsprachig oder gar einsprachig (in den letzten Jahren meistens nur ihre Muttersprache Türkisch). Durch die zweisprachige Alphabetisierung

wird nicht nur Lese- und Schreibenlernprozess der Kinder gefordert, sondern auch ihre Sprachkompetenz weiter entwickelt.

Ziele der zweisprachigen Alphabetisierung:

- Förderung der Sprachkompetenz im Anfangsunterricht
- Festigung der im Deutschen eingeführten Buchstaben
- Die Fähigkeit, von einer Sprache in die andere umschalten zu können
- Anerkennung der Bilingualität der Migrantenkinder.

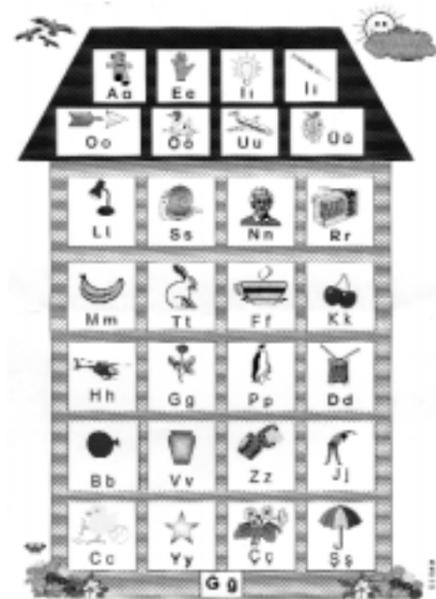
Bedingungen:

- Die Bereitschaft der betreffenden deutschen Kolleginnen und Kollegen für eine enge Zusammenarbeit (Deutsch und Muttersprache = hier Türkisch)
- Erteilung des muttersprachlichen Unterrichts in den Vormittagsstunden
- Homogene Lerngruppen
- Die türkischsprachige Schülerinnen und Schüler haben zwei mal in der Woche je zwei Stunden Türkisch-Unterricht. Mit dem Unterricht beginnt man erst nach den Herbstferien.

Obwohl die beiden Sprachen Deutsch und Türkisch sehr unterschiedlich sind, so nahe ist trotz einiger wesentlicher Unterschiede das Alphabet. Es gibt viele Buchstaben, die in beiden Sprachen das gleiche Graphem und Phonem haben. Es gibt einige Buchstaben, die sich nur im Graphem unterscheiden und einige, die das gleiche Graphem, aber unterschiedliche Phoneme haben, und andere, die es jeweils nur in den jeweiligen Sprachen gibt.

Alle, im Deutschunterricht eingeführten Buchstaben, die in beiden Sprachen gleich sind, werden im Türkischunterricht parallel eingeführt und vertieft. Die Buchstaben, die unterschiedliche Graphem und Phonem haben, werden später in der 2. Klasse durchgenommen. Die zweisprachige Alphabetisierung kann nur dann erfolgreich sein, wenn koordiniert durchgeführt und abgestimmt wird. Daher ist die enge Zusammenarbeit mit den deutschen Kolleginnen und Kollegen unverzichtbar.

Materialien dazu gibt es nicht. Die zur Verfügung gestellten Materialien wurden von mir parallel zur deutschen Fibel in der türkischen Sprache hergestellt bzw. erstellt.



ARBEITSUNTERLAGEN FÜR DAS TÜRKISCHE ALPHABET

Interkulturelle Erziehung in Vor- und Grundschule

„Eine Welt“ - ein Thema für die Grundschule

Andrea Pahl, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Eine Welt in der Schule“, Universität Bremen

Wenn ich als „Eine Welt-Vertreterin“ in die Grundschule eingeladen werde, begegne mir häufig von den Schülerinnen und Schülern zwei Reaktionen:

1. „Kannst du Trommeln?“, „Tanzen wir mit dir?“, „Gibt es was Leckeres zum Essen?“, „Du siehst gar nicht exotisch aus?“, „Hast du bunte Kleider mit?“ usw...

Ganz klar: diese Kinder erwarten bei dem Thema „Eine Welt“ eine Art Kurzurlaub, mit vielen spannenden, exotischen Eindrücken und reichlich Abwechslung vom schnöden Schulalltag. Das kann ich nicht bieten!

2. „Du siehst ja richtig fröhlich aus!“, Wir haben auch mal Schuhe geputzt, wie die Kinder in Lateinamerika!“, „Ich weiß, dass die Kinder in vielen Ländern traurig sind und ausgebeutet werden!“, „Wir haben gesammelt und wollen den anderen Kindern was schenken!“, „Ich bin froh, dass ich in Deutschland lebe!“.

Eindeutig: Diese Kinder haben gelernt, dass die ferne Welt vor allem Armut, Probleme, Krieg und Katastrophen mit sich bringt. Jemand, der zu diesem Thema arbeitet kann nicht fröhlich sein und Ziel dieser Arbeit ist immer irgend ein Hilfsprojekt. Das will ich auf keinen Fall vermitteln!

Zunächst wird erstmal eines ganz deutlich: Die „Eine Welt“ ist ein Thema für Grundschulkindern! Sie haben ganz konkrete Erwartungen und Vorerfahrungen, da die Welt, in der sie aufwachsen, sich heute nicht mehr auf familiäre Beziehungen oder das regionale Umfeld beschränkt. Vor allem die Medien tragen Bilder aus aller Welt in die Köpfe der Kinder. Leider geschieht das häufig eingeschränkt auf die beiden oben beschriebenen Bereiche: Exotik oder Hunger und Elend. Da diese beiden Eindrücke schon ständig in den Köpfen der Kinder (und auch der Erwachsenen) vorhanden sind, ist es vor allem die Aufgabe von Schule, die Vorstellungen von anderen Ländern und Kulturen zu differenzieren und zu erweitern. Gerade der ganz normale Alltag der Menschen überall auf der Welt, ihre Ideen, Wünsche und natürlich auch Sorgen sollten vorgestellt werden. Die Beschäftigung mit der „Eine Welt“-Thematik sollte die Erfahrungswelt der Kinder bereichern und gleichzeitig dazu dienen, die eigene Lebenswelt besser einzuordnen, die eigene Kultur und eigene Werte kennenzulernen. Jeder Reisende weiß, dass man nirgendwo so sehr auf seine Kultur gestoßen wird, wie in den Gesprächen und Erfahrungen mit Menschen in anderen, fernen Ländern.

Zielsetzungen für die

„Eine Welt“-Thematik im Unterricht

Folgende Zielsetzungen sollten also bei der Umsetzung von „Eine Welt“-Themen eine Rolle spielen:

- Die Thematik soll bei den Kindern das Bewußtsein und die Neugierde für andere Länder und Kulturen wecken und entwickeln.
- Die Kinder sollen befähigt werden, Unterschiede innerhalb des eigenen Landes und der eigenen Kultur, aber auch zwischen verschiedenen Völkern wahrzunehmen. Sie sollen Andersartigkeiten zwischen den Völkern anerkennen und versuchen diese zu verstehen. Es kann auch überlegt werden, ob man von anderen Kulturen und deren Lebenserfahrungen etwas lernen kann.
- Über den Weg der Achtung und Kenntnis gegenüber dem Fremden und Andersartigen anderer Völker sollten bei den Kindern Werte wie Toleranz und Solidarität entwickelt und gefördert werden.
- Um die Kinder für notwendige Veränderungen im sozialen, ökologischen und wirtschaftlichen Bereich zu sensibilisieren, müssen ihnen Ursachen und Folgen der Probleme anderer Menschen verdeutlicht werden.
- Die Thematik kann Kinder ermutigen, aktiv Entwicklungen in ihrer unmittelbaren Umgebung zu gestalten und somit zunehmend verantwortungsbewußter an lokalen, nationalen und globalen Problemen teilzunehmen.

Das klingt gut, aber gleichzeitig auch sehr schwierig und abstrakt? Stimmt!

Was heißt das konkret für den Unterricht ?

Die Umsetzung dieser Ziele ist sicher nicht einfach - schon gar nicht bei einem einzelnen Thema oder der beliebten schlaglichtartigen Projektwoche am Schuljahresende. Die Kunst liegt in der Kontinuität!

Was man bei den Kindern anstoßen kann und sollte, sind langfristige Prozesse, die mit jeder weiteren Behandlung der Thematik entwickelt und vertieft werden. Das bedeutet konkret: möglichst von der ersten Klasse an, regelmäßig zum Thema „Eine Welt“ zu arbeiten und immer wieder unterschiedlich intensive Einheiten durchzuführen. Das nimmt dem Thema den Sonderstatus und befreit die Lehrerin, den Lehrer von der Überfrachtung eines einzelnen Themas mit allen Lernzielen zu diesem Gebiet. Auf diese Weise kann ich auch mal etwas Exotisches vorstellen oder schwierige Themen, wie Armut oder Hunger vermitteln, ohne in diesen Klischees undifferenziert hängen zu bleiben.

Folgende Leitideen können für eine differenzierte und kindorientierte Vermittlung des „Eine Welt“-Themas hilfreich sein:

1. Das Prinzip der sozialen Nähe

Der Versuch, Werte wie Toleranz und Solidarität gegenüber Andersartigem und Fremdem zu vermitteln, darf nicht unabhängig von der Sozialerziehung innerhalb der Klasse stattfinden. Es ist notwendig, soziale Kompetenzen anhand von konkreten Problemen der Kinder in ihrem Alltag zu entwickeln und diese dann, für die Kinder nachvollziehbar auf andere, fernere Gruppen zu übertragen. Sich mit Indianern im fernen Nordamerika zu solidarisieren, ist einfach und bei Kindern beliebt, Minderheiten in der eigenen Klasse zu tolerieren, dagegen eine konkrete Herausforderung.

Interkulturelle Erziehung in Vor- und Grundschule

Internet: Interkulturelles Lernen online

2. Vermeidung allzugroßer normativer Diskrepanzen

Die Informationen über fremde Völker und Kulturen sollte nicht allzu weit von der Vorstellungswelt der Kinder abweichen. Darstellungen von reiner Exotik, von Kuriosum und Absonderlichem, von extremem Hunger und Elend, oder ähnliches werden lediglich Unverständnis, Abscheu oder Überheblichkeit, am ehesten noch Mitleid auslösen. Distanz zu diesen Kulturen und eine Verstärkung der Vorurteile kann bei den Kindern die Folge sein. Eine gleichwertige Wahrnehmung dieser Menschen ist so nicht möglich. Das Aufzeigen von Ähnlichkeiten und Vertrautem sollte also immer eine Rolle spielen. Hilfreich kann dabei zum Beispiel eine Identifikationsfigur im gleichen Alter der Kinder sein oder bekannte Lebensbereiche wie Schule, Essen und Wohnen.

3. Die handlungsorientierte Vermittlung

Auch wenn bei Themen der „Einen Welt“ oft viele, für die Kinder neue Fakten zu vermitteln sind, aktives und selbstständiges Lernen ist bei dieser Thematik unumgänglich, um den emotionalen Bewertungshintergrund der Kinder wirklich zu erreichen und eine Identifikation mit dem Thema herzustellen. Die Kinder sollten also immer die Möglichkeit haben, selber etwas herzustellen, auszuprobieren, nachzuspielen oder zu entwickeln. Das Angebot auf dem pädagogischen Markt an Materialien und Anleitungen dazu ist riesig und sehr vielfältig.

4. Toleranz und Solidarität als wichtigste Zielsetzung

Die Kinder sollten lernen, Werte und Lebensformen anderer Kulturen zu akzeptieren und zu tolerieren. Dazu gehört auch ein gesundes Selbstbewusstsein, was die eigene Lebenskultur angeht, sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen Moral und die Entwicklung von eigenen Werten. Je unsicherer ein Mensch in seiner eigenen Identität ist, um so eher ängstigt, bzw. bedrängt ihn Fremdes und Unbekanntes.

Mit der Zielsetzung der Solidarität sollen die Kinder zu einer aktiven Anteilnahme am Leben anderer Menschen hingeführt werden. Tolerant kann man auch sein, wenn man die Probleme und Lebensformen anderer Menschen zwar wahrnimmt, sich aber nur um seine eigenen Interessen kümmert. Mit Solidarität ist also ein aktiver Zusammenschluß einer Gruppe gemeint, die sich durch gemeinsames Handeln gegen Unterdrückung und für Gleichberechtigung einsetzt.

Fazit

Ich kann also als „Eine-Welt-Vertreterin“ mit einem fröhlichen Gesicht in die Schule gehen, brauche weder zu trommeln noch zu tanzen und muss auch keine Spendendose in der Tasche haben. Statt dessen habe ich die Chance, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern etwas über mich und meine Kultur zu lernen und dabei einen spannenden Ausflug in die faszinierende Komplexität unserer Welt zu machen - und das möglichst oft!

Klaus Stempel, Kultur- und Kommunikationszentrum Pavillon

- Interkulturelles Lernen gilt als Zukunftsaufgabe für die ganze Gesellschaft.
- Interkulturelles Lernen umfaßt mehrere Themenfelder: Interkulturalität, globales Lernen / Lernen in der Einen Welt, nachhaltige Entwicklung / agenda, Courage gegen Rassismus.
- Interkulturelles Lernen steht in enger Wechselbeziehung mit der Entwicklung einer demokratischen Kultur in unserer Gesellschaft.



Interkulturelles Lernen befähigt Kinder, Jugendliche, Erwachsene, in gegenseitigem Respekt die Zukunft der Einwanderungsgesellschaft Deutschland aktiv mitzugestalten und Courage gegen Diskriminierung, insbesondere gegen Rassismus zu entwickeln. Die sprachliche, politische, kulturelle, soziale Vielfalt der Zuwanderungsminderheiten und der alteingesessenen Bevölkerungsgruppen hat in der interkulturellen Kommunikation einen hohen Stellenwert.

In Niedersachsen werden von den Schulbehörden Angebote zur „schulischen Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern aus anderen Herkunftsländern“ gemacht (s. Info Nds. MK): „Einen wichtigen Beitrag zur interkulturellen Bildung können auch Projekte mit außerschulischen Partnern leisten“.

Für die Integration der Mehrheitsgesellschaft in das Einwanderungsland Deutschland sind vernetzte Aktivitäten in den Stadtteilen und Kommunen erforderlich: Daran können Schulen mitgestalten bzw. partizipieren.

Interkulturelles Lernen nutzt alle verfügbaren Medien, experimentiert mit ihnen und entwickelt sie weiter. Die große Aktualität des Mediums Internet schafft dabei neue Chancen. Natürlich kann kein Medium besser sein als seine NutzerInnen - das gilt auch fürs Internet.

„Online interkulturell lernen“ kann bedeuten:

- Einsatz des Mediums als Lernmethode, z. B. durch E-Mail-Kontakte zu Partnerschulen, aktuelle Foren auf der homepage der Schule, Recherche-Aufgaben in verschiedenen Sprachen, Berichte & Veranstaltungstips
- Nutzung einer Fülle von Informationsquellen, z. B. zu den o.g. Themenfeldern
- das Experimentieren mit interaktiven Funktionen, z. B. Chats zu aktuellen Themen, Ton- oder Bild-Übertragung mit Chat.

Interkulturelles Lernen gelingt nur als Lernen zwischen Menschen, Online-Medien können dieses Lernen in besonderer Weise fördern.

Literaturtip:

Jörg Schütte: Interkulturelle Datenbanken und Web-Angebote; Oldenburg 1999 (Verlag IBIS)

Interessante websites

1. Orientierung als Einstieg für Niedersachsen:

www.nibis.ni.schule.de/ikb

2. Unterrichtsmaterial

www.eine-welt-unterrichtsmaterial.de
www.eine-welt-medien.de

3. Schulen im Netz

www.schule.bremen.de/ADL
www.ups-schulen.de

4. Fachbereiche einiger Universitäten und Institute

www.imis.uni-osnabrueck.de (Link-Liste!)
www.uni-oldenburg.de/fb1/ibkm
www.uni-muenster.de/InterkulturPaedagogik
www.erzwiss.uni-hamburg.de/Arbeitsstellen/Interkultur/index.htm
www.iku.uni-landau.de
www.tu-darmstadt.de/wusgermany

5. Organisationen gegen Diskriminierung, insbesondere Rassismus

www.aktion-aha.de (Jugendaktion in Hannover)
www.for-respect.de &
www.next-generation.de &
www.ljr.de (Kampagnen des Landesjugendrings Nds.)
www.aric.de
www.dir-info.de (2. ECRI-Bericht)
www.interkultureller-rat.de (Link-Liste)
www.proasyl.de (aktuelle Presseinfos)
www.aktioncourage.de (Projekt: Schule ohne Rassismus ..., Link-Liste!)
www.friedenkooperative.de
www.fdh.de & www.alleansnetz.de (Kinderrechts-Kampagne im Netz)
www.childrens-relief.de
www.verband-binationaler.de
www.iik.com

www.united.non-profit.nl (dreisprachig!) &
www.icare.to (WCAR Durban!)
www.ecri.coe.int

6. SüdNord-Kommunikation

www.oneworld.org/europe/de (gute Startseite!)
www.eine-welt-netz.de
www.global-lernen.de
www.ven-nds.de
www.vnb-barnstorf.de
www.venro.org
www.epo.de/buko/index.htm
www.weltlaeden.de
www.lokale-agenda.org

7. Behörden (Bund, Land, Städte)

www.bundesaulaenderbeauftragte.de (Link-Liste!)
www.nlpb.de (Projekt: Landeskoordination für Schule ohne Rassismus...)
www.stadt.frankfurt.de/amka (sechssprachig!)
www.berlin.de/Land/SenArbSozFrau/auslb

8. Medienberichte

www.netzgegenrechts.de (aktuelle Zuwanderungsdiskussion)
www.fr-aktuell.de/fr/spezial/rechts/index.htm
www.epd.de (Dokumente, Übersichten etc.)
www.epo.de

9. Kultureller Dialog

www.hkw.de
www.dse.de
www.kunstwerk-hamburg.de (Theaterprojekt HAJUSOM: 7 Leben)

reinschauen lohnt sich auch bei:

www.kulturserver.de
www.nananet.de

* Das Jugendprojekt „Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage“ wird in Niedersachsen gefördert von der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung (NLPB) und der Ausländerbeauftragten des Landes

Rassismus – eine universale Übung?

Über neuere Debatten zum Zusammenhang von Rasse, Klasse und Nation

Dr. Gazi Çağlar, Modellprojekt Öffnung von Schulen

Nach wie vor gibt es in der Wissenschaft Positionen, die das Märchen verbreiten, daß Rassismus eine weltweit identische Erscheinung in allen Gesellschaften sei, die durch ökonomische, politische, kulturelle Krisen verunsichert werden. So gibt es Historiker, die am Ende des 20. Jahrhunderts allen Ernstes noch behaupten: „Rassismus speist sich aus Quellen, die überall sprudeln, weltweit und universal... Universal ist die Übung, bestimmte Gruppen nicht als Menschen gelten zu lassen...“¹ Die allzu schnelle Generalisierung des Rassismus zu einem weltweit existierenden Phänomen, das nicht nur die Gegenwartsdimension, sondern auch die geschichtliche, also die Vergangenheitsdimension umgreift und somit fast zu einer ‚Wesenseigenschaft‘ des Menschen überhaupt verklärt wird, endet, wie leicht zu vermuten ist, in der Relativierung einzigartigen europäischen Verbrechertums in der Phase des Kolonialismus: „Es gibt keinen Grund, die übrige Welt als Opfer des europäischen Imperialismus und Rassismus zu idealisieren... Sie war ebenso voll proto- oder quasi-rassistischer Diskriminierungen und Verbrechen gegen die Menschlichkeit, ohne auch nur die Theorie der Menschenrechte. Was sich Asiaten, Afrikaner usw. gegenseitig angetan haben, ist schlimmer als alles, was europäischer Kolonialismus an Verbrechen beging...“² Diese Äußerung aus dem Munde eines Historikers, der es eigentlich wegen der wissenschaftlichen Redlichkeit willen besser wissen müßte, paßt haargenau in eine geistige und kulturelle Atmosphäre der hastigen ‚Vergangenheitsentsorgung‘, auch wenn sie ein Verbrechen betrifft, dessen Opfer seit fünfhundert Jahren es nicht geschafft haben, als solche anerkannt und entschädigt zu werden, geschweige denn die Einstufung des Kolonialismus als eines der singulären Menschheitsverbrechen im öffentlichen Bewußtsein zu verankern.³

Auch wenn hierzulande die Qualifizierung von Auschwitz als singuläres Phänomen und als unvergleichliches, einzigartiges Menschheitsverbrechen auf eine, so hoffe ich doch, breite Zustimmung vernünftiger Menschen noch zählen dürfte, wissen wir doch, daß es immer wieder Versuche auch aus wissenschaftlichen Kreisen gibt, durch die Relativierung dieses Charakters der nationalsozialistischen Untaten eine andere kulturelle Hegemonie herbeizuführen. So hat die Goldhagendebatte⁴ gezeigt, daß die noch im Historikerstreit⁵ kraft des besseren Arguments halbwegs gereffeten Selbstverständlichkeiten über den Charakter der faschistischen Verbrechen vollends brüchig geworden sind, nicht in dem Sinne, daß sie an ihrer Wahrheit eingebüßt hätten, so doch aber in der Hinsicht, daß sie nicht mehr ohne

weiteres auf Konsensfähigkeit in den prägenden kulturellen und politischen Schichten der Gesellschaft hoffen können.⁶

Die Mühlen der Relativierungsmaschine laufen auf Hochtouren und produzieren nicht nur eine verlogene Entschuldung der Vergangenheit. Vor allem zielen sie darauf, nach einem mehr oder weniger gelungenen ‚Schlußstrich‘ unter diese Vergangenheit „den Deutschen“ erneut die Möglichkeit zu verschaffen, sich als „eine selbstbewußte Nation“ zu fühlen, die wieder ‚Großmachtspolitik‘ – spätestens seit der Entscheidung zur Teilnahme der Bundeswehr an dem Afghanistan-Feldzug auch mit Soldaten - betreiben darf und penetrant auf einen Stuhl im Weltsicherheitsrat der Vereinten Nationen drängen kann.⁷ Was hierzulande als ‚Normalisierung‘ offensiv verkauft wird, muß in ihrem Kern als das verstanden werden, was es ist: ein durch die Auflösung des Warschauer Pakts beschleunigter Versuch, die Einflußsphären Deutschlands in der gegenwärtigen Weltpolitik auszubauen und die nötige innere Zustimmung für eine solche Politik herbeizuführen. Was die konservative Regierung unter Kohl nicht geschafft hatte, hat die sozialdemokratisch-grüne Koalition durchgesetzt: Die verabscheuungswürdigen Anschläge von New York und Washington wurden instrumentalisiert zum Ausbau des Sicherheitsstaates und zum Einsatz der Bundeswehr im Ausland.⁸

Es gibt die unterschiedlichsten wissenschaftlichen Ansätze zur Erklärung von Rassismus und Nationalismus. Vielen dieser Ansätze liegt die gemeinsame Annahme eines konstanten, überhistorischen menschlichen Wesens zugrunde, so daß sie den Rassismus mit ‚allgemein menschlichen Eigenschaften‘ erklären und den spezifischen Zusammenhang von europäischer Expansionsgewalt und ihrer inneren Gewalt gegen alle stigmatisierten Anderen leugnen müssen. Jeder dieser Ansätze analysiert dabei die beiden Phänomene ausgehend von ihrem jeweilig gültigen Paradigma. Um nur zwei Beispiele herauszugreifen: Eine Psychoanalytikerin sieht den Aufschwung des Nationalismus als ein Resultat des Wunsches, in den Mutterleib zurückzukehren.⁹ Ein anderer stimmt mit ihr darin überein, daß die ‚Rückkehr des Nazismus‘ in unseren Tagen in dem Wunsch wurzelt, die eigenen Geschwister zu vernichten.¹⁰ Die richtige Einsicht, daß die „Unfähigkeit zu trauern“¹¹ mit für die Verbrechen des Faschismus verantwortlich ist, wird von der psychoanalytischen Theoretikerin Kestenberg offensichtlich mißbraucht zu der Aussage: Die individuelle Trauer sei deshalb schwierig, „weil eine kollektive Trauer um die verlorene Größe Deutschlands und der Deutschen nie stattfinden durfte.“¹²

- 1) Imanuel Geiss, *Rassismus und Nationalismus in Europa. Eine historische Erklärung*, in: Gazi Çağlar / Interfobi (Hg.), *Rassismus und Nationalismus in West- und Osteuropa. Ursachen und Auswirkungen in verschiedenen Ländern Europas*, München 1997, S. 24
- 2) Ebenda, S. 28
- 3) Unter den zahlreichen Werken zum kolonialen Terror möchte ich hier nur eines empfehlen: Mark Münzel (Hg.), *Die indianische Verweigerung. Lateinamerikas Ureinwohner zwischen Ausrottung und Selbstbestimmung*, Reinbek 1978
- 4) Vgl. Wolfgang Wippermann, *Wessen Schuld? Vom Historikerstreit zur Goldhagenkontroverse*, Berlin 1997
- 5) Vgl. „Historikerstreit“. *Die Dokumentation der Kontroverse über die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung*, München 1987
- 6) Es soll an dieser Stelle nicht darum gehen, die Meilensteine auf dem Weg zur ‚geistigen Wende‘ zu analysieren. Wie selbst einsichtige Historiker wie Hans Mommsen und Hans-Ulrich Wehler, die im Historikerstreit keinen Zweifel in bezug auf ihre Positionen gelassen hatten, in der Goldhagenkontroverse „umgefallen“ sind, kann man nachlesen in: Julius H. Schoeps, *Ein Volk von Mördern? Die Dokumentation zur Goldhagen-Kontroverse um die Rolle der Deutschen im Holocaust*, Hamburg 1996
- 7) Vgl. Frankfurter Rundschau, 17.11.2001
- 8) Die erste größere Probe auf die Durchsetzung der Außenpolitik einer Großmacht hat Deutschland im Laufe der Krise und des Zerfalls der ehemaligen jugoslawischen Republik hinter sich gebracht. Ich habe die deutsche Außenpolitik in einem anderen Artikel analysiert und deren Beitrag zur Auflösung der jugoslawischen Republik herausgearbeitet: Gazi Çağlar, *Die deutsche Anerkennungspolitik und deren Folgen im ehemaligen Jugoslawien*.

- 9) Vgl. Janine Chasseguet-Smirgel, *Reflections on child murder*, New York 1992. Es geht mir an dieser Stelle keineswegs darum, die besondere Leistung der psychoanalytisch inspirierten Analysen zum Faschismus, Rassismus und Nationalismus abzuwerten. Im Gegenteil bin ich der Ansicht, daß diese Phänomene ohne den wichtigen Beitrag dieser Theorien nicht umfassend verstanden werden können. Das Bewußtsein davon hat schon die Frankfurter Schule vermittelt (Vgl. exemplarisch Th. W. Adorno, *Studien zum autoritären Charakter*, Frankfurt 1973).
- 10) Vgl. Werner Bohleber, *The presence of the past. Xenophobia and righting extremism in the Federal Republic of Germany*, in: *American Imago*, New York 1994
- 11) Vgl. Alexander und Margarete Mitscherlich, *Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens*, München 1967
- 12) Kestenberg setzt ihre Aussage fort, indem sie die Opfer des Faschismus noch einmal nach ihrem Tode aus der Gesellschaft der Deutschen ausschließt: „Die Gesellschaft braucht Zeit und Gelegenheit, um ihre Verluste zu trauern. Dann erst können die Mitglieder beginnen, um ihre eigenen Toten zu trauern, und schließlich auch Trauer über den Tod anderer empfinden“ (Judith S. Kestenberg, Vorwort zur deutschen Ausgabe, in: *Kinder der Opfer - Kinder der Täter. Psychoanalyse und Holocaust*, hg. von M. S. Bergmann, M. E. Jucovy u. J. S. Kestenberg, Frankfurt am Main 1995, S. 15).

Auch in den vorwiegend soziologischen Theorien überwiegt die Tendenz, sich mittels der Konzepte der Ethnizität und des Multikulturalismus in die Authentizität von kulturellen Identitäten zurückzuziehen, die mehr oder weniger anthropologisiert werden. Dabei wird zumeist verschleiert, daß „der Begriff ‚Volk‘ im Durchgang durch den anglo-amerikanischen Diskurs gleichsam desinfiert als ‚Ethnizität‘ neu aufgegriffen“ wird.¹³ So wird es möglich, daß der Multikulturalismus nicht nur Pluralität und Vielfalt der Lebensstile als soziale Normalität in den „modernen“ ausdifferenzierten Gesellschaften betont, sondern gerade dadurch, daß er die Vielfalt mit ‚ethnischer/nationaler Herkunft‘ in Beziehung setzt, die Ethnizität de facto anthropologisiert und ihren konstruierten Charakter unter den Teppich kehrt. So zeitigt ein Diskurs, der die anachronistische ‚Ausländerpolitik‘ des Staates zu liberalisieren sich anschickt, gewollt oder ungewollt den direkten Effekt, daß im Bewußtsein seiner Beteiligten die Begriffe der Rasse und Nation einfach ausgetauscht bzw. übersetzt werden in die Begriffe Ethnizität und Kultur, ohne daß damit die an diesen Begriffen regelrecht klebenden Konnotationen ihrer „Normalität“ oder gar „Natürlichkeit“ verarbeitet und überwunden werden. Beispielhaft für diesen Diskurs ist der Versuch der rot-grünen Bundesregierung, durch eine scheinbare Innovation der Begrifflichkeit des Einwanderungsdiskurses und symbolische Kommissionen mit hohem Ansehen mehr Akzeptanz für die neue Zuwanderungspolitik zu erreichen.¹⁴

Wer nun von Rasse, Nation und Ethnie spricht, spricht von Rassismus, Nationalismus und Ethnizismus. Wer von Klasse spricht, spricht vom Kapitalismus. In welchem Zusammenhang stehen aber diese Begriffe zueinander? Haben sie eine direkte oder indirekte Beziehung untereinander? Oder ist jeglicher Versuch, einen Zusammenhang zu konstruieren, selbst eine Ideologie und muß im ökonomistischen Reduktionismus enden?

Wir haben es in den europäischen Gesellschaften, vor allem in der Bundesrepublik, gegenwärtig mit einem merkwürdigen Phänomen zu tun. Auf der einen Seite erleben wir eine fäglich vorgetragene permanente Propaganda, die von fast allen Parteien und Meinungszentralen betrieben wird und einen direkten Zusammenhang zwischen den zu Fremden stigmatisierten Menschen und der vermeintlichen oder realen ökonomischen Krise herstellt.¹⁵ Auf der anderen Seite haben wir einen von der Sozialwissenschaft über die Pädagogik bis hin zu Teilen der antirassistischen Bewegung geteilten Konsens, der vielleicht aus Angst vor ökonomistischem Reduktionismus jeglichen Kontext zwischen den Funktionszusammenhängen der politischen Ökonomie einerseits und Rassismus und Nationalismus andererseits ausblendet, wobei in den neueren Debatten das Standartargument des

demographischen Niedergangs für den neuen Arbeitskräftemangel verschämt darauf hinweist.¹⁶ Auf der einen Seite die praktizierten Richtlinien der Arbeitsämter, die einen Arbeitsplatz zuerst an Deutsche und EU-Bürger zuweisen müssen, bevor ein ‚Anderer‘ ihn bekommt, auf der anderen Seite die merkwürdigen sozialpsychologischen Deutungen des Rassismus und Nationalismus, die diese Phänomene aus den verdrängten Gefühlen beim Umgang mit „dem Fremden“ ableiten und folglich eine dringend notwendige selbstreflexive Aufarbeitung empfehlen.¹⁷

Wo Adorno im vollen Bewußtsein der realen gesellschaftlichen Ohnmacht die „Wendung aufs Subjekt“ empfahl, hat die nachfolgende Theoriebildung größten Teils jeglichen Zusammenhang (zwischen den gesellschaftlichen Ohnmacht produzierenden Strukturen) aus dem Auge verloren: „Da die Möglichkeit, die objektiven, nämlich gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen, die solche Ereignisse ausbrüten, zu verändern, heute aufs äußerste beschränkt ist, sind Versuche, der Wiederholung entgegen zu arbeiten, notwendig auf die subjektive Seite abgedrängt.“¹⁸ Aus einer durch die gesellschaftlichen und politischen Bedingungen der Emanzipation diktierten Notwendigkeit wird zumeist die Tugend gemacht, das Phänomen des Rassismus über die Beschäftigung mit dem Menschen und seinen sozialen Eigenschaften in Griff zu bekommen. So geht die Gesellschaft als Ganzes und deren Anteil an Diskriminierung und Rassismus sowohl in den Analysen als auch in den pädagogischen und sozialpädagogischen Interventionen praktisch verloren, die schon aus professioneller Beschränkung zur Subjektivierung des Problems neigen.

Übrigens ist es nicht zufällig, daß die Tendenz zur Subjektivierung und Psychologisierung von gesellschaftlichen Problemzusammenhängen parallel zur Entwicklung der Ideologie der „Sozialpartnerschaft“ und dem damit einhergehenden „Abschied vom Proletariat“¹⁹ entstand und durch die in den 80'ern und 90'ern erfolgte Verabschiedung der Marxschen Theorie aus den universitären Wissenschaften zementiert wurde.²⁰ So kann grundlegend gesagt werden, daß die Pädagogisierung eines Problems regelmäßig dann einsetzt, wenn kein Konsens für politisches Handeln, welches bitter nötig wäre, zu erreichen ist.

Wenn der Rassismus so allgemein definiert wird wie bei Memmi, geht seine jegliche Spezifik verloren: „Der Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Vorteil des Anklägers und zum Nachteil seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen.“²¹ Eine solche Definition ausschließlich auf der Ebene des Allgemeinen überhistorisiert das Phänomen des Rassismus und ver-

- 13) Frank-Olaf Radtke, *Lab der Gleich-Gültigkeit. Zur Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus*, in: Uli Bielefeld (Hg.), *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt*, Hamburg 1992, S. 86
- 14) Vgl. Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“: *Zuwanderung gestalten, Integration fördern*, Berlin 2001; Kay Hailbronner, *Reform des Zuwanderungsrechts. Konsens und Dissens in der Ausländerpolitik*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 43 / 2001, S. 7-19
- 15) Gemeint sind nicht nur die Parolen rechtsradikaler Parteien („Deutsche Arbeitsplätze den Deutschen“), sondern auch die im Alltagsdiskurs zu Selbstverständlichkeiten verkommene, ewigen Reden der Politiker von der CDU bis zur SPD, die deutsche Arbeitsplätze zuerst für Deutsche fordern und vom ‚überevullen Boof‘ schwadronieren.
- 16) Vgl. Josef Schmid, *Die demographische Entwicklung in Deutschland - soziale Folgen und politische Steuerung*, in: *Politische Studien*, 52 / 2001, S. 72-83; Evelyn Grünheid / Charlotte Höhn (Hg.), *Demographische Alterung und Wirtschaftswachstum*, Opladen 1999
- 17) So beklagt z.B. Auernheimer, daß die Mehrheit "keine große Neigung, kulturelle Unterschiede zu thematisieren", habe. "Sie werden eher gelegnet." In der Bewußtmachung kultureller

- Unterschiede und im Lernen des friedlichen Umgangs mit diesen Unterschieden erblickt er die Lösung der Fremdenfeindlichkeit (G. Auernheimer, *Das Anderssein ist kein Thema*, in: *Erziehung und Wissenschaft* 10 / 1994, S. 12).
- 18) Th. W. Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*, GS Bd. 10.2, Frankfurt am Main 1970, S. 675 f
 - 19) So ein berühmter Titel: André Gorz, *Abschied vom Proletariat*, Frankfurt am Main 1980
 - 20) Dieser Prozeß begann sogar früher: In Frankreich z. B. wurde er durch Michel Foucault, André Glucksmann, André Gorz, Gilles Deleuze, Edgar Morrin, J.-F. Lyotard und andere eingeleitet, von denen viele von radikalsten Marxisten zu extremen Antimarxisten wurden (Vgl. Jürg Altwegg / Aurel Schmidt, *Französische Denker der Gegenwart. Zwanzig Porträts*, München 1987). Sie sind ein Beispiel dafür, daß es keine unüberspringbaren Gräben zwischen dem Gott und dem Teufel gibt, was heißen soll, daß die Vergöttlichung und Anbetung der Marxschen Theorie, unabhängig davon, daß dadurch der eigentliche Gehalt verdeckt wird, bei Mißerfolg auf geradem Wege zur Entlastung dessen führen muß, dessen Strukturgesetze per se Fetischismus produzieren.
 - 21) Albert Memmi, *Rassismus*, Frankfurt am Main 1987, S. 103

Rassismus – eine universale Übung?

deckt seinen Zusammenhang mit der kapitalistischen „Moderne“ und ihren historischen Stadien. Demgegenüber muß unbedingt mit Hall daran festgehalten werden, daß es „keinen Rassismus als allgemeines Merkmal menschlicher Gesellschaften“ gibt. Es gibt nur „historisch-spezifische Rassismen.“²² So verweisen schon die ersten theoretischen Formulierungen einer Rolle des „rassischen“ Faktors in der Geschichte, die aus der Wendezeit des 18. zum 19. Jahrhundert stammen, auf eine Klassenbeziehung: Sie stellten die Konfrontation sozialer Klassen als Rassenantagonismen dar.²³ Vor allem grenzte sich der niedergehende Adel durch den Begriff der Rasse, der auf ‚Blutsreinheit‘ verwies, sowohl vom aufkommenden Bürgertum als auch von den Bauern ab und zielte so auf eine Legitimation seiner „natürlichen“ und auf Ewigkeit angelegten Herrschaftsrolle ab.²⁴ Der Rassismus kann also nicht unter Abstraktion von bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen erklärt werden, auch wenn er umgekehrt nicht auf diese gesellschaftlichen Verhältnisse reduziert werden kann.

Der Rassismus hat in der Sklaverei der Plantagenwirtschaft während der merkantilistischen Phase des Kapitalismus eine andere Stellung und Funktion innegehabt als in der Gegenwart kapitalistischer Gesellschaften. Ebenso ist der rechtlich und institutionell verankerte Rassismus der gegenwärtigen Gesellschaften zu unterscheiden vom alltäglichen Rassismus, auch wenn der letztere zumeist eine Manifestation des ersteren im ideologisch durchgesetzten Alltagsverstand darstellt. Wenn Marx feststellt, daß die Arbeit „in weißer Haut sich nicht dort emanzipieren“ kann, „wo sie in schwarzer Haut gebrandmarkt wird“²⁵, so stellt sich das Problem der rassistischen Unterdrückung für ihn als ein Teilaspekt des Widerspruchs zwischen Lohnarbeit und Kapital dar, der konstitutiv für die kapitalistische Produktionsweise ist. Auch wenn er damit keine dialektische Theorie von Rasse und Klasse aufstellt, was man übrigens von ihm auch nicht erwarten kann, so bestimmt er doch die Rolle der ‚weißen‘ Arbeiterklasse in Beziehung zur ‚schwarzen‘. Der Rassismus der Sklaverei diente der ideologischen Rechtfertigung der Ausbeutung der unfreien Arbeit. Er erkennt, daß die Spaltung der Arbeiterklasse in weiß und schwarz in ihrem Kern die Spaltung von freier Lohnarbeit und unfreier Sklavenarbeit ist. Marx hat aber nicht weiter thematisiert, „warum sich weiße Arbeiter zuerst als Weiße und dann als Arbeiter verstehen.“²⁶ Für ihn trägt die Plantagenökonomie zu einer Erweiterung des Weltmarkts bei und gehört somit in den allgemeinen Zusammenhang des Manufakturkapitalismus.

Das Ergebnis der kolonialen Sklaverei ist die Entstehung und Fortdauer einer strukturell rassistischen kapitalistischen Klassengesellschaft, die die Sklaverei bis heute überdauert. Auch wenn wir die gegenwärtigen Gesellschaften als strukturell rassistische Klassengesellschaften definieren können, so dürfen wir nicht vergessen, daß die rassistischen Ideologien sich jeweils spezifisch artikulieren. Auch wenn hier einer direkten Ableitung des Rassismus als gesellschaftlich-

che Ideologie und Praxis aus dem ökonomischen Verhältnis²⁷ nicht das Wort geredet werden soll, haben doch rassistische Ideologien die unmittelbare Wirkung, daß sie Klassenverhältnisse verdecken und verschleiern.

„Der Rassismus ist besonders mächtig und seine Wirkung auf das Alltagsbewußtsein besonders prägend, weil er in solchen ‚Rasse‘-Merkmalen wie Hautfarbe, ethnische Herkunft, geographische Position, etc. etwas entdeckt, was andere Ideologien erst aufbauen müssen: eine offenbar ‚natürliche‘ oder universelle Basis in der Natur selbst.“²⁸ Rassismen wirken somit enthistorisierend, übersetzen konkret historisch-gesellschaftliche Strukturen in die vermeintlich zeitlose Sprache der Natur, zerlegen die Klassen in Individuen und rekonstruieren diese wiederum zu neuen ideologischen Gebilden: Aus Klassen werden ‚Weiße‘ und ‚Schwarze‘, aus sozioökonomischen Gruppen ‚Völker‘.

Rassismen liegen also vor, wenn konstruierte ‚rassische‘, ‚ethnische‘ und kulturelle Differenzen, die auch real vorhandene Unterschiede im Aussehen usw. instrumentalisieren können, dazu benutzt werden, entsprechend definierte Gruppen von der Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben auszuschließen. Die Form dieser Ausgrenzung, deren Opfer und der Intensitätsgrad rassistischer Verhaltensweisen können, wie bereits angedeutet, unterschiedlich sein. Unterschiedliche Argumente, Darstellungsweisen und Praktiken können dazu dienen, um den Formen von Ausgrenzung, Unterordnung und Ausbeutung konkrete Gestalt zu verleihen. So ist die sozial konstruierte Rasse „die Modalität, in der Klasse ‚gelebt‘ wird, das Medium, indem Klassenverhältnisse erfahren werden, die Form, in der sie angeeignet und ‚durchgekämpft‘ werden.“²⁹

Die Charakterisierung des Rassismus als ideologisches Verhältnis bedeutet keineswegs, daß ideologische Verhältnisse verglichen mit ‚materiellen‘ Verhältnissen etwa weniger real wären. Die Behauptung der Irrealität von Ideologien ist einer vulgärmaterialistischen Leseweise des Marxismus zu verdanken. Marx ging es jedoch keineswegs darum, die Ideen und Ideologien als bloße Hirngespinnste darzustellen. Seine materialistische Geschichtsauffassung sieht in den Ideologien Vorstellungen und Ideen, die von den wirklichen und wirklichen Lebensprozeß der Menschen, wie es sich die Idealisten vorstellen, sondern die „ihre materielle Produktion und ihren materiellen Verkehr entwickelnden Menschen ändern mit dieser ihrer Wirklichkeit auch ihr Denken und die Produkte ihres Denkens.“³⁰ Daher kann das Bewußtsein „nie etwas anderes sein als das bewußte Sein, und das Sein der Menschen ist ihr wirklicher Lebensprozeß.“³¹ In der Ideologie erscheinen nun diese wirklichen Lebensverhältnisse „wie in einer Camera obscura auf den Kopf gestellt.“ Jedoch sind Ideologien deswegen nicht unreal, sondern sie sind notwendig: „Auch die Nebelbildungen im Gehirn der Menschen sind notwendige Sublimat ih-

res materiellen, empirisch konstatierbaren und an materielle Voraussetzungen geknüpften Lebensprozesses.“³² Ideologien haben die Funktion, „ein besonderes Interesse als allgemeines oder ‚das Allgemeine‘ als herrschend darzustellen.“³³ Diese Funktion von Ideologien kann nur dann überflüssig werden, wenn die Klassenspaltung der Gesellschaft insgesamt aufhört. Bis dahin aber, also bis zur Aufhebung des Widerspruchs zwischen Lohnarbeit und Kapital, sind die „ideologischen Formen“ die notwendigen Medien, „worin sich die Menschen dieses Konflikts bewußt werden und ihn ausfechten.“³⁴

Somit ist die obige Behauptung, daß ‚Rassen‘ und ‚Nationen‘ soziale Konstruktionen sind, zu deren Wirksamkeit ganze ‚Inhalte‘ und ‚Traditionen‘ erfunden werden, nicht die Behauptung, daß sie deswegen unreal, ‚bloßer Schein‘ wären. Sie sind auch nicht bloße rassistische Verschwörungen der „da oben.“ Sie sind nichts weniger als die ideologischen Formen, in denen die Betroffenen der Klassenkonflikte sowohl bewußt als auch unbewußt werden und diese ausfechten. Als solche sind sie Herrschaftsinstrumente, die innerhalb eines hegemonialen Verhältnisses zwischen den Herrschenden und Beherrschten wirken und dieses sichern. Sie sind als Bewußtseinsformen, Haltungen und Gewohnheiten unverzichtbar für die Stabilisierung der Klassenherrschaft.

Ebenso verhält es sich mit den „nationalen“ Identitäten. Entstanden im Zuge der Französischen Revolution als „imaginäre Gemeinschaften“³⁵ sind sie Konstruktionen, die auf eine „fiktive Ethnizität“³⁶ aufbauen und die ideologische Form für den notwendig gewordenen allgemeinen Rahmen eines nach außen abgesicherten Marktes darstellen. Der im Zuge der Durchsetzung kapitalistischer Produktionsverhältnisse notwendig entstehende moderne Staat schafft diese fiktiven Ethnizitäten auf den geschichtlich zum Teil konkurrierenden Wegen der gemeinsamen Sprache und/oder ‚Rasse‘, welche selbst soziale Konstruktionen sind. Parallel zum Verwertungs- und Akkumulationsdrang des Kapitals verläuft ein Prozeß der gewaltsamen und friedvollen, Widerstand produzierenden und brechenden, also sehr widersprüchlichen Vereinheitlichung von ganzen zuvor heterogen strukturierten Menschengruppen und geographischen Räumen. Allein dadurch, daß die im Zuge der ursprünglichen Akkumulation entwurzelten Menschen zum „Staatsvolk“ wurden, welches anfänglich nur bestimmte Schichten der Bevölkerung umfaßte und schließlich durch die Klassenkämpfe und deren demokratisierende Wirkung die ganze Bevölkerung zum „Volk“ umbenannt wurde, entstand die Notwendigkeit und soziale Konstruktion der Nation, die schließlich sich auf die Suche nach gemeinsamen Dingen machte: gemeinsame Vergangenheit, gemeinsame Stätten, Gebräuche, Personen, Erinnerungen, Zeichen und Symbole. Ob und welches Erbe der zuvor heterogenen Menschengruppen nunmehr in das neue ‚gesamtnationale‘ Erbe einging, war eine Frage nicht nur des Beliebens der Herrschenden, sondern auch der realen gesellschaftlichen und politischen Machtverhältnisse der Gruppen untereinander. Daß in die Konstruktion einer

‚Nation‘ die Traditionen und spezifischen Kulturen der Ausbeuteten und Erniedrigten kaum Eingang fanden, kann am Beispiel der Erfindung der ‚deutschen Nation‘ studiert werden.³⁷ So entstanden Hochsprachen, indem die zuvor existierende sprachliche Vielfalt durch die Einführung von Einheitsschulen und die durch das Druckgewerbe möglich gewordene schriftliche Bevorzugung bestimmter Sprachen regelrecht zerstört wurde³⁸, entstanden Nationalfahnen, indem die Fahnen anderer Regionen und Gruppen niedergemacht wurden, entstanden ‚nationale Kulturen und Traditionen‘, indem die Kulturen und Traditionen subalternen Klassen verdrängt und zum Vergessen preisgegeben wurden. Die so erfundene ‚Nation‘ wurde seit ihrer Entstehung zu einem ständigen Bollwerk der Herrschenden gegen die Beherrschten, zur auch durch die Beherrschten verinnerlichten ideologischen Form der Ablehnung oder Zustimmung zur jeweils herrschenden Innen- und Außenpolitik.

In seiner Konzeption der ‚Rasse-Klasse‘-Dialektik erkennt Hall richtig, daß die Medien ‚Nation‘ und ‚Rasse‘ nicht nur ‚von außen‘ gegen die Beherrschten gerichtet werden, sondern auch innerhalb der subalternen Klassen und Schichten selber wirksam sind. Hall legt Gramscis Hegemoniebegriff in diesem Zusammenhang zwar richtig aus, wenn er davon ausgeht, daß die Gedanken der herrschenden Klasse nicht nur die herrschenden Gedanken sind, sondern auch dazu tendieren, die Gedanken der beherrschten Klassen zu werden, da ansonsten „Hegemonie als Führung“ nicht denkbar wäre (vgl. dazu Gazi Çağlar, Staat und Zivilgesellschaft in der Türkei und im Osmanischen Reich, Frankfurt am Main / New York 2000). Hall irrt aber in seiner positiven Einschätzung der bekannten Tatsache gewaltig, daß bestimmte ideologische Formen von Opfern dieser Formen umdefiniert werden können. Hall hat die Bewegung der black power und andere Bewegungen der positiven Umdefinition einer von außen erfolgenden negativen Zuschreibung im Sinne, wenn er schreibt: „Die Ideologien des Rassismus bleiben widersprüchliche Strukturen, die zugleich als Vehikel für die Durchsetzung dominanter Ideologien und als elementare Formen von Kulturen des Widerstands dienen können.“³⁹ Hier wird behauptet, daß Ideologien des Rassismus von ihren Opfern ins Positive gewendet ihnen als elementare Formen des Widerstands dienen können.

Diese Behauptung braucht zu ihrer Beweisführung nicht nur die Bewegungen der deklassierten Schwarzen in den USA und England anzuführen. Auch das geschichtliche Faktum sogenannter ‚nationaler Befreiungsbewegungen‘ scheint sie auf den ersten Blick zu bestätigen. Wenn wir jedoch den ersten Blick an der konkreten Geschichte dieser Bewegungen schulen, werden wir feststellen, daß die ‚nationalen Befreiungsbewegungen‘ keineswegs Bewegungen waren, die zur sozialen Emanzipation der an ihr beteiligten Entrechteten führten. Diesen Umstand kann und darf man nicht allein aus dem bösen Willen dieser Bewegungen erklären. Dafür ist also nicht allein der Umstand verantwortlich, daß die Eliten dieser Bewegungen den bekannten

22) Stuart Hall, *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften II*, Hamburg 1994, S. 127

23) Vgl. Colette Guilaumin, *Rasse. Das Wort und die Vorstellung*, in: Uli Bielefeld (Hg.), a.a.O., S. 164

24) *Das Wort "Rasse" wurde zuerst zur Bezeichnung der aristokratischen Abstammungslinien ersten Grades verwendet. Abgesehen davon ist ja auch die Idee einer erblichen Zusammengehörigkeit eine Realität aristokratischer Verhältnisse.*

25) Zit. nach Ingolf Ahlers, *Stichworte zur neueren Rassismus-Debatte: Stuart Hall und die Cultural Studies*, in: Gazi Çağlar/Interfobi (Hg.), a.a.O., S. 162

26) *Ebenda*, S. 162

27) *Siehe für eine solche ökonomistische Ableitung: Werner Ruf, Ökonomie und Rassismus, in: Theorien über Rassismus, Argument Sonderband 164, Berlin 1989, S. 63-84*

28) *Stuart Hall, ebenda*, S. 135

29) *Stuart Hall, a.a.O.*, S. 133

30) *Marx/Engels, Ausgewählte Werke in sechs Bänden, Berlin 1977, S. 213*

31) *Ebenda*, S. 212

32) *Ebenda*, S. 212

33) *Ebenda*, S. 241

34) *Marx, hg. von Oskar Negt, München 1996, S. 93*

35) *Benedict Anderson, Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts, Frankfurt am Main/ New York 1996*

36) *Etienne Balibar, in: E. Balibar/ I. Wallerstein, Rasse-Klasse-Nation. Ambivalente Identitäten, Hamburg/Berlin 1992, S. 118*

37) *Vgl. Otto Dann, Nation und Nationalismus in Deutschland, München 1996*

38) *Vgl. zu den historischen Aspekten der deutschen Sprache die verschiedenen Aufsätze in: Hans Peter Althaus u. a. (Hg.), Lexikon der Germanistischen Linguistik, Tübingen 1973, S. 389-513*

39) *Stuart Hall, a.a.O.*, S. 135-136

Rassismus – eine universale Übung?

Mechanismen der Bestechung und Manipulation durch den Imperialismus erlegen waren und die sie unterstützenden Massen betrogen und verraten haben. Nein, die Erklärung für diesen historisch erwiesenen Umstand muß man in der Struktur der ideologischen Formen der ‚Nation‘ und ‚Rasse‘ selbst suchen. Diese ideologischen Formen verwehren sich gerade aufgrund ihrer Eigenschaften als Ideologien einer Vereinnahmung durch die subalternen Klassen. Als ‚notwendig falsches Bewußtsein‘ werden sie nicht auf dem geraden Wege zum richtigen Bewußtsein, sobald sie die unterdrückten Klassen ergreifen.

Auch bei den unterdrückten Klassen kann aus dem „notwendig falschen Bewußtsein“ nur notwendig falsches Bewußtsein erwachsen und nichts anderes, auch wenn wir für den Kampf der Schwarzen in den USA und in England, aber auch für viele ‚nationale Befreiungsbewegungen‘ zugeben müssen, daß sie zeitweilig zentrale Machtstrukturen des ‚kapitalistischen Weltsystems‘ angegriffen haben. Nicht die positive Umdeutung, sondern erst die Aufspaltung der Ideologien, erst die Aufhebung der ideologischen Formen der ‚Nation‘ und ‚Rasse‘ wird den Weg freimachen für die Emanzipation des Menschen. Nicht in der positiven Besetzung und Umdefinition des verdinglichten Bewußtseins, sondern erst jenseits davon sind Wege und Möglichkeiten für die Befreiung der erniedrigten und ausgebeuteten Menschen zu suchen.

Die Geschichte der Arbeiterbewegung ist voll von Beispielen, die davon bitter erzählen, wozu derartige Illusionen führen können. Die Zustimmung der Sozialdemokratie zu den Kriegsanleihen und zum einschneidenden Gesetz über den ‚Vaterländischen Hilfsdienst‘ 1916 war auch von der Hoffnung beseelt, das blutrünstig marschierende ‚Vaterland‘ mit Freiheit besetzen zu können. Gegen die Ultrationalisten, die versuchten, „dem gegenwärtigen Krieg den Stempel eines Eroberungskrieges aufzudrücken“⁴⁰, hofften sie auf die Formulierung eines ‚kritischen Patriotismus‘, der das ‚Vaterland‘ demokratisieren helfen könne. Nicht zuletzt hatte auch dieser ‚kritische Patriotismus‘ seinen entscheidenden Anteil an der Fortdauer des I. „Welt“-Krieges, in dessen Folge Millionen von Menschen ihr Leben auf den Schlachtfeldern lassen mußten. Bekanntlich hatte diese Art des ‚kritischen Patriotismus‘ auch dazu geführt, daß die Arbeiterbewegung sich spaltete und die sich zum ‚deutschen Vaterland‘ bekennende Sozialdemokratie dazu überging, das ‚Vaterland‘ auch im Inneren zu verteidigen. Die blutige Zerschlagung der Novemberrevolution, die Verhinderung einer über die ideologische Form der ‚Nation‘ hinausgehenden sozialistischen Republik war dann schließlich auch das historische Werk dieser Sozialdemokratie, die ihren Burgfrieden mit den Herrschenden schloß und den ‚Klassenkampf‘ nach unten wendete.

Über die Bedeutung dieses historischen Ereignisses für die weitere Entwicklung dieses Landes, auch für den Faschismus und die gegenwärtige Bundesrepublik, kann nicht lange genug gestritten wer-

den. Wer will z.B. bestreiten, daß die blutige Vereinheitlichung der auseinanderfallenden ‚deutschen Nation‘ am Ende des Ersten ‚Welt‘-Krieges mit entscheidender Hilfestellung der Sozialdemokratie bei der späteren Zustimmung auch der Arbeitermassen zum Nationalsozialismus keine Rolle spielt. Wer will bestreiten, daß die nationalistische Rhetorik der Arbeiterparteien in den zwanziger Jahren auch dazu beigetragen hat, die Arbeitermassen mehr oder weniger freiwillig für den Zweiten ‚Welt‘-Krieg mobilisieren zu können. Auch wenn diese Umstände nicht genug erforscht wurden, verweisen doch die Forschungen zum Antisemitismus und Rassismus im Faschismus darauf, daß dessen ‚willige Vollstrecker‘ ganz ‚gewöhnliche Deutsche‘ waren, die auch einmal zur Wählerbasis der Sozialdemokratie und des Kommunismus gehört hatten.⁴¹ Ebenso muß man heute fragen (und kann die Antwort selbst vermuten), welchen Anteil die Indoktrinierung der DDR-Bevölkerung in der ideologischen Form der ‚deutschen Nation‘ an den brennenden Flüchtlingsheimen und der bestialischen Ermordung von zu Fremden Stigmatisierten hatte. Sind Theorien, die gleich nach dem Krieg einen „besonderen deutschen Weg zum Sozialismus“ (A. Ackermann) formulierten, sind die Zwei-Nationen-Theorien, von denen die ‚deutschdemokratische‘ den ‚besseren‘ Teil der ‚gespaltenen deutschen Nation‘ repräsentieren sollte, sind Theorien, die „die Wiedergeburt und Wiedervereinigung der Nation“ unter ‚sozialistischem Vorzeichen‘ gegen den BRD-Imperialismus propagierten⁴², sind also solche Theorien gänzlich unschuldig an den brutalen Menschenjagden auf ostdeutschen Straßen?⁴³

Auch muß wohl für die Bundesrepublik festgestellt werden, daß die Ideologie des Sozialstaates nur deshalb erfolgreich durchgesetzt werden konnte, weil zuvor die Identifikationsfigur der ‚deutschen Nation‘ so erfolgreich hatte durchgesetzt werden können, die von Beginn an gleich neben ihren fortschrittlichen antimonarchistischen Zügen auch rassistisch durchsetzt war.⁴⁴ Diese mit und in den ‚Hegemonieapparaten‘ permanent von oben nach unten vermittelte Identifikationsfigur ‚der deutschen Nation‘ und die rassistische Strukturiertheit der kapitalistischen Gesellschaft bilden den unmittelbaren Hintergrund für Hoyerswerda und Lübeck, Solingen und Rostock. So funktioniert heute auch die Logik des „Standortes Deutschland“, die auf der tiefer sitzenden Idee der „Schicksalsgemeinschaft“ basiert. Sie mobilisiert Ängste und Haß nicht nur gegen die ‚Japaner‘ und ‚Amerikaner‘, also die erklärten Konkurrenten im Kampf der Triade, wengleich Schröder diese vorübergehend mit „uneingeschränkter Solidarität mit Amerika“ abdämpfte, sondern verbindet sich vorzüglich mit der nach innen gerichteten rassistischen Hetze und der „verbalen Zündelei“.⁴⁵

‚Rasse‘ und ‚Nation‘ führen also auch bei positiver Umdeutung letztlich zur Verstümmelung des Bewußtseins. Sie sind als ideologische Formen der konstruierten sozialen Identität gänzlich ungeeignet, im Kampf um sozioökonomische und politische Gleichberechtigung als Medien zu dienen. Wo Rassismus und Nationalismus auf die fiktive

Gemeinschaft der Rasse und Nation setzen und so die eigentlichen Strukturen der Ausbeutung und Entfremdung verschleiern, setzt das Klassenbewußtsein der Arbeitenden auf das Bewußtsein der realen Spaltung der Gesellschaft entlang des Ökonomischen und Politischen und verwehrt sich so der Vereinnahmung und Instrumentalisierung durch die Mächtigen. Auch wenn das emanzipatorische Bewußtsein ebenso wie Rassismus und Nationalismus partikularistische Züge hat, ist sein Partikularismus der Tendenz nach und per definitionem auf Universalismus ausgerichtet: Die Lohnabhängigen brauchen gegenüber dem Kapital ihr eigenes Interesse nicht zum Interesse der Allgemeinheit zu verklären, weil sie gegenüber der herrschenden Klasse nicht nur als Klasse, nicht als besonderes Interesse auftreten, sondern „als Vertreterin der ganzen Gesellschaft.“⁴⁶ In Zeiten, in denen das Kapital die viel gerühmte Sozialpartnerschaft einseitig gekündigt hat mit allen Folgen der sozialen Kälte, haben die Gewerkschaften und die Linken eine besondere Verantwortung, dieses emanzipatorische Bewußtsein von seinen realsozialistischen und sozialdemokratischen Verkrustungen freizulegen, indem sie ein alle Segmente der unterdrückten Klassen und Schichten umfassendes und realisierbares Projekt einer anderen Gesellschaft von neuem zu formulieren suchen, von der man nach all den Barbareien im Namen des Sozialismus⁴⁷ heute genötigt ist zu sagen, sie müsse eine menschliche Gesellschaft werden.

Ein solches Projekt, das die Widersprüche nicht nach Haupt- und Nebenwidersprüchen klassifiziert, sondern von Beginn an das jeweilige dynamische Potential dieser Widersprüche anerkennt, mobilisiert und sich zum Träger ihrer Aufhebung verdichtet, ein solches Projekt also kann weder blind aktionistisch noch bloß aufklärerisch sein. Ein solches Projekt kann die Verkehrungen im Bewußtsein und im Verhalten nicht allein durch bloße Aufklärung über ihren gesellschaftlichen Ursprung aus der Welt schaffen. Es muß darauf zielen, die Produktionsweise zu verändern, die verkehrtes Bewußtsein schafft. Daß die Chancen für ein solches Projekt, welches an das geschichtlich Unverbraachte in den Erfahrungen der Beherrschten anknüpft, niemals zuvor so schlecht und gleichzeitig doch so gut waren, kann nur bedeuten, daß die geschichtliche Alternative des Kapitalismus seit seiner Entstehung nach wie vor dieselbe ist: Eine andere Gesellschaft oder Barbarei.

An die Stelle der Solidarität, die ein Prinzip der Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Unterdrückung, eine Grundlage des Kampfes gegen Herrschaft ist, darf der Rückzug in die vermeintlich konstante kulturelle/ethnische Identität nicht treten.⁴⁸ Es gibt keine Alternative zur ständigen Bemühung um Gleichberechtigung, die die völlige rechtliche Gleichstellung der zu Fremden Stilisierten einschließend bis zur sozialen Gleichheit aller Menschen fortschreiten müßte.

40) So Bernstein, Kautsky und andere noch 1915, zit. nach: Otto Dann, a.a.O., S. 237

41) Vgl. die Goldhagendebatte, a.a.O.

42) Vgl. Gazi Caglar, Die Linke, die „Deutsche Frage“ und „Neues Deutschland“ (unveröffentlicht)

43) Siehe Walter Friedrich, Ist der Rechtsextremismus im Osten ein Produkt der autoritären DDR?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 46 / 2001, S. 16-23

44) Vgl. Bernhard Giesen (Hg.), Nationale und kulturelle Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewusstseins in der Neuzeit, Frankfurt am Main 1991; Stefan Breuer, Grundpositionen der deutschen Rechten (1871-1945), Tübingen 1999

45) Paul Spiegel am 9.11.2000 in Berlin: Vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 10.11.2000

46) Marx, a.a.O., S. 240

47) Siehe zum menschlichen Versagen im Realsozialismus: Lothar Fritze, Täter mit gutem Gewissen. Über menschliches Versagen im diktatorischen Sozialismus, Köln-Weimer 1998

48) Vgl. für eine solche Identitätspolitik: Tanjev Schultz / Rosemarie Sackmann, „Wir Türken...“ Zur kollektiven Identität türkischer Migranten in Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 43 / 2001, S. 40-45

Arzu Altuğ
 Referat für interkulturelle Angelegenheiten
 Marktstr. 45
 30159 Hannover
 Arzu.Altug.10@Hannover-Stadt.de

Theo Kleinebrahm
 Öffnung von Schule
 Franziusweg 43
 30167 Hannover
 Kleinebrahm@t-online.de

Dr. Günter Max Behrendt
 Referat für interkulturelle Angelegenheiten
 Marktstr. 45
 30159 Hannover
 Guenter.Behrend.10@Hannover-Stadt.de

Dr. Dieter Krohn
 IGS Linden
 Am Lindener Berge 11
 30449 Hannover
 d.krohn@t-online.de

Prof. Dr. Klaus F. Geiger
 Universität Gesamthochschule Kassel
 Mönchebergstr. 19
 34109 Kassel
 geiger@hrz.uni-kassel.de

Andrea Pahl
 Projekt "Eine Welt in der Schule, Klasse 1-10"
 Universität Bremen
 apahl@uni-bremen.de

Dr. Gazi Çağlar
 Jakobistr. 58
 30163 Hannover
 Gazi.Caglar@t-online.de

Dr. Angelika Schammert-Prenzler
 Gesundheitsamt
 Deisterstr. 85 a
 30449 Hannover

Fettah Diouri
 Kultur- und Kommunikationszentrum Pavillon
 Lister Meile 4
 30161 Hannover

Claudia Schanz
 Albanischule
 Albaniplatz 1
 37085 Göttingen
 cschanz@alb.goe.ni.schule.de

Sevinç Ezbük
 Albert-Schweitzer-Schule
 Fröbelstr. 5
 Hannover
 S.Ezbuek@t-online.de

Dieter Schoof-Wetzig
 Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung
 im Schulwesen und Medienpädagogik
 Keßlerstr. 52
 31134 Hildesheim
 schoof-wetzig@nibis.ni.schule.de

Marcella Heine
 Niedersächsisches Kultusministerium
 Referat 304
 Schiffgraben 12
 30159 Hannover
 Marcella.Heine@mk.niedersachsen.de

Klaus Stempel
 Kultur- und Kommunikationszentrum Pavillon
 Lister Meile 4
 30161 Hannover
 klaus.stempel@pavillon-hannover.de

Josephine Kappes
 Goetheschule
 Franziusweg 43
 30167 Hannover

Landeshauptstadt

Hannover

Der Oberbürgermeister
Referat für interkulturelle
Angelegenheiten

Dienstgebäude Marktstr. 45 | 30159 Hannover
Telefon 0511 168 | 41233
Fax 0511 168 | 46480

Öffnung von Schule
Franziusweg 43 | 30167 Hannover
Telefon 0511 168 | 47506

Redaktion | Dr. Gazi Çağlar/Arzu Altuğ

Gestaltung | Manuela Born | Gehrden
Titelmotiv | Marcel Magis | Hannover

Druck | Hahn-Druckerei | Hannover